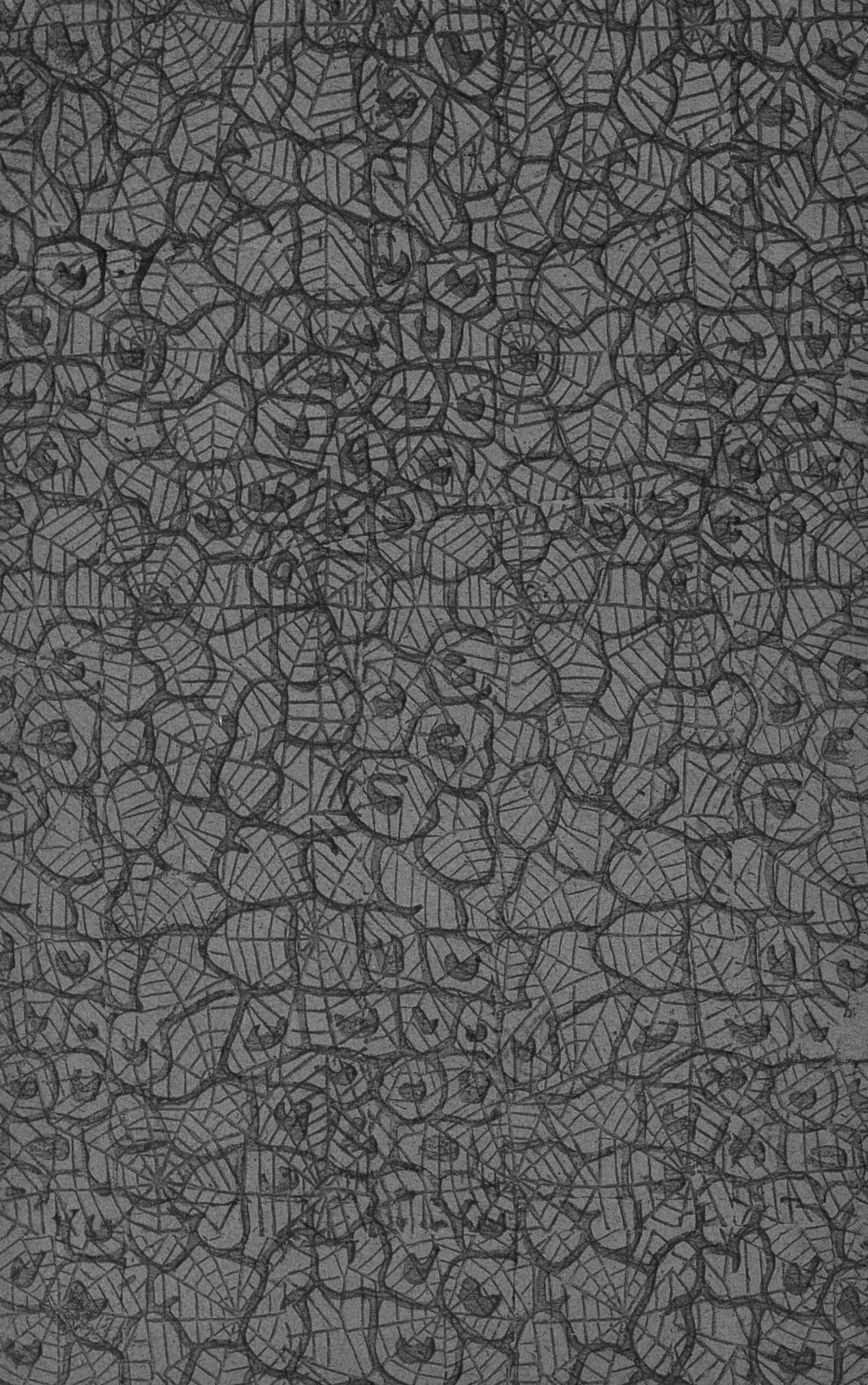
MD10 636



1659.

ОЧЕРКИ

ПО ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

НА ЗАПАДЕ И В РОССИИ.

МДПО 636

С. А. ЗОЛОТАРЕВ

371
3-80
58

ОЧЕРКИ
ПО ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ
НА ЗАПАДЕ И В РОССИИ

ИЗДАНИЕ ВТОРОЕ.

ИЗДАНИЕ
Вологодского Областного Отделения Государственного Издательства.

16-3-80 900

Ф7703
ГПИБ
ФИЛИАЛ

ОТПЕЧАТАНО
в типографии Северосоюза
в количестве 5.000 экземпл.

Библиотека Российского Исторического Общества
13537
31/I 1923

Гублит, 924. (Вологда).

Из предисловия к первому изданию.

Недовольство школьной действительностью—это у нас одна из точек соприкосновения для людей совершенно различных общественных воззрений. Однако эта всеми осуждаемая действительность не может существенным образом улучшиться, если борьба против нее не станет направляться определенными положительными идеалами.

Знакомство с педагогическими идеалами в их историческом развитии представляется, поэтому, весьма существенным фактором школьного обновления, при чем для этой цели нужны не только общедоступные издания „реформаторов воспитания", не только обширные „истории педагогики", но и сравнительно небольшие пособия, которые могли бы ввести начинающего читателя в изучение огромного материала, дать сравнительную оценку отдельных, наиболее важных явлений.

„Очерки по истории педагогики на Западе и в России" именно и задаются этой скромной целью. В них, насколько возможно без ущерба для их основного плана, устранен биографический элемент, сокращены сведения по истории педагогической психологии, истории школьной организации и т. д. Автор имел в виду дать только очерк развития педагогических идей.

Предисловие ко второму изданию.

Выпуская в 1910 году первое издание „Очерков по истории педагогики“, я предполагал расширить при повторном издании план книги и дать как бы второй концентр курса по истории педагогики. Но издательство учитывая, с одной стороны, сочувственные отзывы критики, а с другой— осведомившись об отрицательном отношении лиц, заседавших в разных „ученых комитетах“, к „вольному духу“ книги, вошло в союз с одним лицом, приготовившим очень скоро „Краткую историю педагогики“ на основе моей книги со включением вырезок из 2—3 других готовых пособий и с устранением всех мест, неприемлемых с точки зрения официальной благонадежности. Эта „Краткая история“ г. Медведкова выдержала три издания, получив доступ в педагогические учебные заведения в качестве учебника.

В настоящее время не договор с издателем и не ученые комитеты, а дороговизна издания мешает мне выполнить старую мечту, и книга выходит опять только в виде „очерков“.

Местами она исправлена, местами немного дополнена и подновлена, но попрежнему остается лишь введением в историю педагогики и подготовительным шагом к самостоятельному изучению крупнейших представителей современной педагогической мысли и выработке собственных педагогических воззрений в перспективе социальной педагогики.

ОГЛАВЛЕНИЕ.

Стр.

Глава I. Воспитание в античном мире . . . . . 1—13

Педагогические идеи Греции.—Спарта —Общий характер афинского воспитания.—Пифагорейские взгляды на воспитание.—Софисты.—Сократ.—Ксенофонт.—Платон.—Аристотель.—Римское воспитание.—Сенека.—Квинтилиан.

Глава II. Средневековая школа на Западе и в Россия . . . . . 14—20

Идеи христианского воспитания.—Влияние ветхозаветных взглядов.—Иоанн Златоуст.—Школьный курс средних веков.—Университеты.—Критика средневековой школы.—Начало русской школы.—Домостроевские взгляды.—Оживление русской школы.

Глава III. Эпоха гуманизма, реформации и религиозной реакции . . 21—33

Итальянские гуманисты.—Томас Мор.—Франсуа Рабле.—Мартин Лютер.—Штурм.—Иезуитское воспитание.—Русская школа в XVI—XVII в.

Глава IV. Эпоха искания научных и естественных основ воспитания 34—60

Монтэнь.—Пор-роялисты.—Мюлькастер и Ратихий.—Мильтон.—Локк.—Ян-Амос Коменский.—Фенелон.—Жан Жак Руссо.

Глава V. Новые веяния в русской школе XVII—XVIII в. Влияние Руссо у нас и на Западе . . . . . 61—79

Новые веяния в русской школе XVII—XVIII в —Петровская реформа.—Татищев.—Посошков.—Кантемир.—Ломоносов.—Сумароков.—Фонвизин.—Сковорода.—Екатерина II.—Бецкий.—Радищев.—Новиков.—Базедов.—Песталоцци.—Ланкастер.—Роберт Оуэн.

Глава VI. Преемники Песталоцци в психологическом обосновании воспитания и обучения. . . . . . 80—100

Иммануил Кант.—Гербарт.—Жакото и Стефани —Фридрих Фребель.—Фридрих Бенеке.—Дистервег.

Глава VII. Идеально-гуманистическое направление в русской педагогике 101—120

Пушкин.—Жуковский.—Гоголь.—Белинский.—Пирогов.—Добролюбов.

Стр.

Глава VIII. Оригинальные системы реально-индивидуалистического воспитания в России . . . . . 121—160

Писарев. — Л. Толстой. — Ушинский. — Корф. — Рачинский.—Стоюнин.—Лесгафт.—Бунаков.

Глава IX. Новейшие индивидуалистические теории воспитания на Западе и в России . . . . . 161—194

Герберт Спенсер.—Школы Редди, Литца и Демолена.—Лакомб.—Общие идеи „Новой школы".—Идеи „свободного воспитания" в России.—Педология.—Экспериментальная дидактика Лая.—Современники.

Глава X. Педагогические принципы современной государственной школы 195—206

Идеи революционного французского правительства.—Организация школы в различных государствах.—Обязательность обучения.—Светскость.—Национальность.—Профессиональная школа.—Типы школ.—Классицизм.—Критика современной государственной школы.—Теория К. П. Победоносцева.—Последние министры.

Глава XI. Идеалы будущей государственной школы . . . . . 207—241

Начало учительского об'единения.—Характер и задачи учительских организаций в Германии, Америке, Англии, Италии, Франции, Болгарии и России.—Педагогические идеи в коллективизме.—Детский вопрос и школа.—Женский вопрос и школа.—Наука и школа.—„Век ребенка".

Дополнительная глава (послесловие) . . . . . 242—245

До чтения книги издательство просит исправить следующие досадные недосмотры:

1. На 18-й странице 9 и 10 строки сверху должны быть таковы: откуда происходит слово magister: magis ter, т. е. в три раза больше учеников знающий, или magis terrens—больше устрашающий.

2. На 159-й странице в 13-й строке снизу следует исправить так: во время гоголевских празднеств Буна-ков и т. д.

ГЛАВА I.

Воспитание в античном мире.

Педагогические идеи Греции.

Как слово „педагогика“, так и понятие о педагогике являются для нас частью того богатого культурного наследства, какое оставлено нам греками.

Это не значит, что до греков ни один народ не наталкивался на вопросы воспитания. Инстинкт сохранения рода, свойственный животным, побуждает даже их передавать детям известные навыки, приемы добывания пищи, устройства жилища, словом, весь опыт животной жизни. Воспитание первобытных, некультурных народов недалеко уходит от этого, ограничиваясь, напр., тем, что дикие австралийцы бросают детей в воду, приучая их плавать, потом учат кидать копье, лазить по деревьям, разрывать норы животных и т. п.

Лишь по мере культурного развития человечества рядом с таким инстинктивным, полуживотным воспитанием выступает множество более сложных соображений и забот о детях.

Подобно тому, как самый основной физиологический акт, дающий начало новой человеческой жизни, не выступает во всей своей наготе и осложняется, украшается и идеализируется всеми средствами культурного общежития, науки, религии и искусства,—воспитание детей в культурном обществе занимает почетное место среди многообразных забот, проявляемых людьми для сбережения и увеличения всего культурного наследия предшествующих поколений.

В таком смысле только греки первыми преклонились перед заботами о детях в лице богини Педии, и по праву им должны быть отведены первые страницы истории европейской педагогики.

Из всех народов, которые не испытали культурного воздействия греков, одни только евреи сумели внести в ев-

ропейскую педагогику кое-что своего, и то еврейский элемент, как мы далее увидим, явился для обще-культурного пользования в смешении с христианством, с самого начала испытавшим на себе влияние античной цивилизации.

Богиня Педия, подобно многим другим греческим божествам, была олицетворением высших духовных сил человека—мышления и фантазии, способности созерцать и творить, стремления к науке и искусству. По крайней мере, такою была она для афинян, давших лучшие памятники греческой культуры.

Но прежде чем говорить об афинском воспитании, нужно хотя бы вкратце охарактеризовать педагогическую систему *спартанцев*, которая, при всей своей элементарности, даже грубости, привлекала к себе внимание некоторых и позднейших педагогов своей цельностью, законченностью и строжайшим соответствием с жизнью.

Первое впечатление, которое получается от некоторых воспитательных приемов Спарты,—крайняя грубость и жестокость. В самом деле, детей секут перед жертвенником, запрещая им кричать и жаловаться, их приучают хитростью, воровством добывать лакомые куски и т. д. Когда читаешь о „криптиях“, ночных облавах спартанской молодежи на несчастных илотов, невольно сравниваешь этот спартанский педагогический прием с педагогическими приемами кошки, дающей котятам поиграть с мышенком.

В чем-же целесообразность такого воспитания?

В своей бесплодной, скалистой Лаконике, спартанцы должны были или подчиниться условиям природным и историческим и снизойти на степень жалкого прозябания, или, приспособив личные вкусы и способности к этим условиям, властвовать над другими, кто этого сделать не сумел. Спартанцы предпочли второе. „Все за одного и один за всех“ —стало их общим правилом поведения.

Семья, дети и воспитание детей—все это признавалось постольку, поскольку не ослабляло общей силы государственного организма. Если новорожденный ребенок при установленном освидетельствовании внушал подозрение, что по своей хилости он ляжет лишним бременем на общую производственную силу страны—его без всякой пощады выбрасывали в трясину, т. наз. „апофеты“, или почти в буквальном переводе—„отбросы“.

Наоборот, на долю сильного ребенка, обещавшего сделаться хорошим слугой и защитником родины, не имевшей крепостей, государство отводило участок земли, если счастливые родители не имели достатка на воспитание детей. С семилетнего возраста спартанский ребенок, согласно с законами Ликурга (VIII в. до Р. Х.), поступал на ближайшее попечение государства, которое более всего заботилось о том, чтобы из девочек воспитать здоровых матерей, сильных женщин, способных, по благожелательно шутливому замечанию Аристофана, „одолеть быка", а из мальчиков—выносливых, ловких, храбрых и сметливых воинов. Гимнастика, беганье, метание диска, приучение к жесткой постели, суровой пище, холоду и легкой одежде—таковы общие элементы мужского и женского воспитания в Спарте.

Но, усовершенствовав и, может быть, создав особое ярко индивидуальное племя, спартанская школа, можно сказать, ничего прочного не внесла в сокровищницу общечеловеческой культуры.

Спартанцы не имели себе равных на войне, но считали унизительным применять свои силы в ремесленном труде; они оставили меткие и острые примеры своего „лаконизма", но никого не удивили глубоко и разносторонне развитой мыслью.

Даже свою военную гегемонию Спарта не могла удержать за собой, как только перед нею стали более сложные обще-греческие и международные задачи, и воспитание, готовившее, по замечанию Аристотеля, „солдат, а не граждан", оказалось бессильным перед решением этих задач.

Афиняне были не только политическими соперниками спартанцев, но и прямой противоположностью им по своей психологии и всему культурному укладу жизни. Между прочим мы это видим и в деле воспитания. За исключением Ликурга, узаконившего тот строй, который навсегда остается связанным с названием спартанского, мы не можем указать ни одного спартанца, который бы дал стройное изложение известного миросозерцания, в частности изложение той или иной педагогической системы. Афины дали множество законодателей, философов, учителей, поэтов, оставивших яркий след и в истории педагогической мысли. Частью отражая на себе общие взгляды своего народа, частью даже воздействуя на них своим авторитетом, эти яркие личности вы-

ступают на общем фоне картины афинского воспитания, который существенно отличается от общего фона спартанской школы. В одном случае мы видели давление режима солидарности, в другом увидим торжество индивидуальной свободы в сравнительно широких рамках государственности.

Без сомнения, вначале и афиняне знали только практически-военное воспитание, и первое значение греческого слова *школа* недаром указывало на то, что только люди, имеющие *досуг*, могли предаться школьным занятиям. Точно также, подобно спартанскому, афинское законодательство устанавливало—обязательность воспитания, и на первоначальный военный характер его намекает ясно уже одно то обстоятельство, что иногда начальникам военных сил поручалось заведывание воспитанием какой нибудь дэмы (общины) или устройство особых испытаний, своего рода экзаменов, по предметам школьного курса. Но здесь и кончалось некоторое сходство между спартанским и афинским воспитанием. Обычаи и условия всей афинской государственной и общественной жизни привели к тому, что „воспитание в полном своем круге"—по-гречески „энциклопедия"—включало не только военную гимнастику, но и музыку, т. е. вообще все, что было дарованием муз. Закон только в самых общих чертах определял школьный возраст, количество учащихся на одного учителя, порядок общественного надзора за учащимися, ответственность родителей за нерадение о воспитании детей и т. д.

Во всем остальном законодательство демократической республики предоставляло гражданам полный простор, что, конечно, вполне естественно во всякой стране, где граждане являются хозяевами своей жизни.

История складывалась так, что законодатели и государственные деятели Афин непременно вводили в свою программу развитие народного просвещения в той или иной форме. Законы Солона уже требуют не только физического, но и духовного воспитания детей. Тиран Пизистрат и его сыновья известны весьма важными мерами в данной области. Так, напр., Гиппарх, в целях назидания деревенских жителей, велел поставить по дорогам столбы с нравоучительными надписями. Знаменитый Перикл основал фонд для дарового допущения бедняков в театр, так что национальная сцена стала всеобщей, бесплатной школой.

Таким образом каждый афинянин до конца дней своих учился везде и всюду—в школе, в театре, в народном со-

брании, на площади города, на деревенском проселке, но собственно школьный курс „энциклопедии“ заканчивался к 18 годам, когда афинский юноша приписывался к полноправным гражданам и получал оружие, произнося при этом торжественную клятву „не обесчестить этого оружия, сражаться за храмы богов и за общее благо... повиноваться существующим законам и тем, которые после будут приняты народом“.

Что же знал этот молодой афинянин?

Если он был сыном состоятельных родителей, то коечему его обучал уже раб „педагог“, т. е., по смыслу этого слова, руководитель и провожатый детей, так как педагог провожал детей в школу и внушал им при этом, по крайней мере, правила приличия. В начальной школе, обыкновенно с большим участием розги, учитель научал детей читать, пользуясь особыми кирпичиками с написанными на них отдельными слогами, писать на навощенных дощечках, считать с помощью прибора, который был первообразом наших „счетов“. Далее изучались родные гимны с их мелодией, танцы, родная литература. Ученики не были ограждены школьными стенами от общественной жизни. В гимназию являлись иногда почтенные люди и, скинув одежду— „гимназия“ и происходит от греческого слова нагой—вместе с молодежью участвовали в гимнастических упражнениях, конечно, нисколько и никем не устраняемые от свободной беседы с будущими гражданами. Во время общественных праздников, с своей стороны, учащаяся молодежь выступала в торжественных плясках. Когда трагик Эсхил с своими сверстниками вернулся из Саламинской битвы, его будущий преемник трагик Софокл со своими сверстниками—школярами участвовал в плясках, устроенных по случаю великой победы.

Один очень видный пробел заметен в этой системе афинского воспитания даже в его лучшую эпоху: сравнительное пренебрежение женским воспитанием. И афинская женщина невольно завидовала спартанским женщинам в их силе и статности, а своим афинским мужчинам—в их свободном и широком образовании.

Но погибла, выродилась афинская школа от того, что в самом начале составляло собственно ее силу,—от свободы преподавания, которая обратилась в беспринципность, когда свобода политическая выродилась в произвол, тиранию.

Отдельные выдающиеся мыслители и педагоги не могли предотвратить этого упадка, и только навлекли на себя негодование, когда находили в себе смелость искренно отмечать действительное положение вещей и делать из него последовательные заключения.

К самому беглому обзору педагогической эволюции, выразившейся в греческой литературе, мы и переходим.

Стремление к удовлетворению всех духовных запросов, любовь к мудрости, или, по-гречески, философия, очень рано развилась у греков в стройные философские системы, образовавшие в общем гармонический, законченный цикл греческого мировоззрения. Греческая философия поставила все те вопросы, которые впоследствии решались общеевропейской философией. Некоторые из них имели и до сих пор имеют непосредственное отношение к воспитанию, как, напр., вопросы о том, что такое знание, как нужно его приобретать и передавать, что такое духовная сторона человека, как можно и должно на нее воздействовать, в чем смысл, правда и счастие жизни и как можно воспитать понимание их и т. д. и т. д.

Первой философской системой, получившей не только большую теоретическую законченность, но и значительное практическое влияние на массы, было учение *Пифагора* (VI в.) и его последователей, об'единившее в союз пифагорейцев множество почитателей его.

Впервые употребив слово философия в общепринятом у нас смысле, Пифагор и его школа поставили целью философии счастие, покоящееся на той гармонии и соразмерности какою держится весь мир.

Воспитание, по мысли пифагорейцев, и должно было служить самым могучим средством к выработке нравственной дисциплины и нужных привычек для телесного и духовного здоровья.

Добродетельные дети или хорошая книга—вот, по словам Пифагора, право на бессмертие.

Воспитание добродетели необходимо, потому что просвещение без нравственности не дает счастья, как впрочем, и нравственность без просвещения. Но просвещение не смешивается с ученостью. Нужно больше наблюдать и размышлять, нежели читать. Капля здорового смысла нужнее кладезя учености. Благоразумное воспитание несовместимо

ни с наказаниями, ни с воздействием на честолюбие. Развитие „гуманности", как мы говорим, по отношению не только к людям, но и ко всему живому и ко всей вселенной входило в положительные задачи пифагорейского воспитания. Не могла быть забыта и гимнастика—для гармонии между духом и телом.

„Мера во всем", повторяет за пифагорейцами и Демокрит. Счастье в гармонии. Хорошо рассуждать, хорошо говорить и хорошо поступать—вот чему должен учиться человек.

Как ни заманчиво звучат эти слова, в них-то и таилась опасность для дальнейшей школы. Нужно было определить, что значит „хорошо". Спартанцы, как мы видели, хорошим признавали то, что годно и полезно для государства. Но индивидуальное воспитание, во главе которого шла афинская школа, привело к другому критерию: „человек (т. е. личность) есть мера всех вещей". По мере того, как греческая неполная демократия, покоившаяся на рабском труде и игнорировавшая женскую личность, обнаруживала более и более свои язвы, по мере того, как воля народа подтасовывалась капризом рынка, и дело шло к тому, что „осел с золотым мешком мог перешагивать всякие стены" (убеждение Филиппа Македонского), обнаруживалось, что личность, поглощенная обществом без остатка, и личность, преступающая всякие общественные нормы—одинаково непригодный идеал воспитания. Наука постепенно сводилась к словоговорению. Профессиональные преподаватели мудрости, уже не „философы", а *„софисты"*, откровенно признавали главнейшей наукой умение говорить и шли за рыночным спросом. Немного физики и математики, немного мифологии и истории и очень много риторики и грамматики, вот с чем выступали софисты и, подчас нанося сильные удары всем прежним общественным, религиозным, политическим и нравственным устоям, открывали лишь простор для полной беспринципности или для искания новых принципов. Разрушители, но не творцы, первые нигилисты, но не революционеры таковы были в общем софисты.

Гениальную, но роковую для себя попытку соединить отрицание с утверждением совершил один из софистов, как называли его многие современники, *Сократ* (469—399). Оставаясь официально верным и исполнительным сыном своего государства и религии, Сократ смотрел мимо этих руково-

дящих маяков прошлого и был, по выражению Шмидта, „революционером по отношению к греческому духу красоты".

Он свел философию с неба на землю, как выразился о нем Цицерон. Проще говоря, он постарался, отправляясь от человека, каков он есть, от Кимона, Федона, Левкиппа, дойти до понятия о едином, великом человеке, от бесспорных маленьких фактов к единой, великой всеоб'емлющей истине, и готовности, как он заявил в своей предсмертной речи на суде, оставив мир здешний, предстать перед единым, благим Богом.

Он должен был для своей цели выработать действительно научный, об'ективно верный прием рассуждения и мышления, и он это сделал — он оставил нам индуктивный метод исследования. Уверенный в единстве истины, презирая тех софистов, которые об одном и том же способны говорить противоположные речи, и в то же время глубоко уважая свободу и цельность каждой индивидуальной личности, Сократ старался отыскать в глубине каждого личного сознания единую идею—и открыл тот „сократический" метод, которым он с помощью удачных вопросов доводил до свободного соглашения с собой всякого встречного и, пользуясь которым, сумел вызвать одинаковое уважение таких непохожих один на другого людей, как Платон и Алкивиад.

Сын повивальной бабки, пользуясь сравнением из профессии своей матери, он говорил, что его роль, как наставника, помогать родам собственной мысли ученика. Обладая совершенно цельным мировоззрением, Сократ видел в этом добывании, рождении истинного знания высшую цель, потому что не понимал раздвоения между знанием и действием.

Ему представлялось, что, обладая высшим знанием, мы уже обладаем и добродетелью: мы ведь не можем поступить худо, зная, в чем состоит добро; наука—самый лучший советник. Добродетель же и есть высшее благо человека, начало и конец нравственной, т. е. единственно истинной человеческой деятельности. Ни военная слава, ни общественные почести, ни богатство не имеют значения, если человек не „познал самого себя". Этому старому изречению Сократ придал новый нравственный смысл. „Познай самого себя" для него значило: отыщи в себе все сокровища заложенных в тебе общечеловеческих даров разума и добродетели. Может быть, только этим глубоким влечением к познанию самого себя и к помощи другим людям в таком же познава-

нии можно об'яснить равнодушие Сократа к познаванию не человека, к естествознанию.

Таков был величайший учитель древности, переросший языческую общественную мораль, вступивший в борьбу с покладистой эгоистической моралью и погибший по приговору суда за отрицание богов и развращение юношества, так как лицемерие не осмелилось поставить обвинение честно. Как будто почуяв свободу от строгого взора Сократа, его младшие современники невозбранно приспособляли философию к низменным потребностям.

Лови момент счастья, учил Аристипп, не думай о будущем, знай, что физические удовольствия острее духовных, и предпочитай их; справедливое и несправедливое—условные понятия, мудрость нужна только для умелого выбора и чередования удовольствий, но для обилия их нужно богатство; большое богатство—не большой сапог, ноги не натрет.

Поклонник Сократа *Ксенофонт* постарался изложить и популяризировать педагогические его взгляды в историко-педагогическом романе „Киропедия", но здесь же выпукло выступает в качестве знамения времени (канун македонской монархии) широкое космополитическое мировоззрение автора.

Более блестящим истолкователем и продолжателем обще-философских и педагогических взглядов Сократа был *Платон* (429—347).

Платон с большим вниманием отнесся к вопросу об отношении между личностью и организованным обществом.

Идеал совершенного человека связан в его системе с идеалом совершенного государства, где одну из главнейших ролей занимают мудрецы. Педагогика с этой точки зрения является частью политики. Здесь Платон так последователен, что признает необходимым точно и неизменно установить рамки учебной гимнастики и музыки. „Нельзя затронуть правила музыки, не поколебав основных законов государства".

Развивая мысли своих предшественников, Платон требует, чтобы воспитание формировало совершенного, разносторонне образованного человека, в котором гармонически сочетаются физические и духовные силы. Если одна гимнастика может сделать воспитанника грубым, свирепым, то и обратно, одно умственное развитие ослабит и изнежит его. Великое воспитательное значение придает Платон музыке,

„которая проникает в душу и внушает ей стремление к добродетели“. Ссылаясь на пример египтян, он советует также всем изучать арифметику и геометрию, независимо от практических соображений, в интересах общего образования. Этот совет философа интересен особенно потому, что даже у афинян, соотечественников Платона, господствовало поверхностное отношение к математике, и герои Аристофана (ком. „Облака“) расценивают значение математики исключительно с практически-житейской точки зрения.

Признав необходимость психологической основы в воспитании, Платон очень вдумчиво разделяет годы воспитания на несколько периодов, сообразно с детским развитием. Сначала идет период ухода, кормления, игр и сказок; с 7 лет вводится гимнастика и музыка, с 10—грамматика, с 13—поэзия, с 15—математика и с 18—военные упражнения.

Само собой понятно, что последней, высшей школой, по Платону, является гражданская деятельность, и самое политическое республиканское устройство государства представляется ему великим воспитательным учреждением.

В дополнение к идеалистическим взглядам Сократа и Платона, *Аристотель* (385—322) выдвинул значение реальных знаний. Основатель логики, он, однако, говорит, что фактам следует придавать больше значения, нежели доводам разума.

Идя за Платоном в признании педагогики делом государственным, Аристотель готов был от крайностей анти-общественного индивидуализма в воспитании вернуться к другой крайности. Он сочувственно говорит о „важных“ постановлениях критского законодательства, ограничивавшего родителей в деторождении и ограждавшего государство от слабосильных детей, а в вопросах школьного воспитания ссылается на лакедемонян.

„Так как есть только единственная цель, одна задача для всего гражданского общества, то и воспитание должно быть одно и то же для всех членов общества и находиться под общим руководством, а не предоставляться на волю каждого, как в наши дни... Это должно быть регулировано законодателем. В этом, по крайней мере, отношении можно одобрить лакедемонян“. Но, мечтая „путем общего для всех воспитания привести к единству множество индивидуумов“, Аристотель был все-таки настоящим афинянином. Спартан-

ское воспитание ему представляется слишком „свирепым“ в его крайностях, и самая идея окончательно сформировать человека уже в школе, по его мнению, не вполне основательна. Общественные нравы, философия, законы должны, наравне со школой, вести народ к добродетели... Привычка и подражание, великие устои воспитания, не замыкаются в стенах школы. Вообще воспитание не должно замыкаться в узко-практические рамки. Всякая односторонность вредна. Преобладание физического развития в конце концов тоже обезобразит тело. Нужно изучать литературу, музыку, рисование, выбирая при этом средний путь между забавой и техническими целями. Механическая работа для заработка портит физическую красоту и подавляет мысль, но учиться не значит развлекаться, и с ученьем должен связываться труд. Музыка имеет благотворное влияние на душу человека, но и ее нужно преподавать осторожно, чтобы воспитанник не увлекался виртуозностью и не стал артистом, унижающим музыку в погоне за рыночным, дешевым успехом, приобретающим „рабьи привычки, которые делают его неспособным к гражданским занятиям“. Самые детские игры, которым, как и у Платона, придается воспитательное значение, должны сообразоваться с гражданскими целями воспитания. Они должны быть благородны, достойны свободного гражданина и должны подражать будущим гражданским занятиям.

Отчетливое различие умственного, нравственного и физического развития, как отдельных сторон полного воспитания, усвоено у Аристотеля всей европейской педагогикой.

Педагогические идеи Рима.

Римляне были первыми журналистами, библиотекарями, бумагозаводчиками, но не были глубокими и оригинальными педагогами.

Историческое значение их состоит в том, что, добившись всемирного владычества, они всюду разнесли семена греческой философии, музыки, поэзии, политики, педагогики, претворив эти греческие понятия в одно свое национальное— цивилизацию, „гражданственность“.

Греческая педагогика была завоевана римлянами вместе с другими цивилизующими началами, а до тех пор они не знали богини Педии, хотя у них было до двадцати мелких божеств, которые последовательно вели человека от его зачатия („Витумнус“) до свадьбы („Югатинус“). Подобно тому,

как в Спарте, древний римский закон XII таблиц предписывал отцу „немедленно умертвить“ новорожденного, если он был хилым или уродливым. Что же касается школ, то они возникали очень медленно и случайно, без всякого поощрения со стороны государства. Единственной оригинальной чертой римского школьного обучения в древний период было преподавание законов XII таблиц. Позднее, главным образом с эпохи Пунических войн, ознакомившись с греческой школой, римляне целиком ввели ее у себя, продолжив развитие той реторичности, которая была у софистов и пришлась как нельзя более кстати особой склонности римского ума и в особенности пышным цветом распустилась в эпоху упадка республиканской доблести и, наконец в эпоху империи. Мелкие царьки, в роде Югурты, с помощью золота направляли римскую политику, ужас царил в мировой столице от явных нарушений всякого закона, граждане, ложась спать, не знали, не проснутся ли они под ножом подосланных цезарем убийц,—а в школах дети сочиняли рассуждения на тему: „размышление Ганнибала о том, итти ли ему на Рим“, производили формальные расследования против придуманных и непредусмотренных законом преступлений, произносили громкие речи против воображаемых тиранов. Нравственное же воспитание как будто достигалось школьными сочинениями примерно на такие темы: изнасилование женщины, богач и бедный и т. п. Это была книжная „прописная мораль“.

Римские мыслители, касавшиеся вопросов воспитания (Цицерон, Сенека и др.), очень хорошо рассуждали о необходимости индивидуализации воспитания, о жизненной цели его, о гуманности в воспитании, но *Сенека* же, с точки зрения гуманности, одобряет закон об уничтожении слабых детей: „Режут же больных овец, чтобы они не заразили все стадо“. Суровую оценку реторически-гуманного воспитания находим мы у нашего педагога Ушинского, который, вспоминая о том, что Сенека был воспитателем Нерона, говорит: „Если он (Сенека) не удержал своей болтливости и читал Нерону те же моральные сентенции, которыми подарил потомство, то мы можем прямо сказать, что сам же Сенека был одною из главных причин нравственной порчи своего страшного воспитанника. Такими сентенциями можно убить

в ребенке, особенно если у него натура живая, всякую возможность развития нравственного чувства („Человек, как предмет воспитания", т. 1-й, стр. XVI).

Не много оригинальности и в том педагогическом сочинении римского философа *Квинтилиана* (42—118 г. по Р. Х.), которое в течение тысячелетия пользовалось необыкновенным авторитетом в средневековой школе. Собственно Квинтилиан имеет в виду воспитание оратора, но, вкладывая в это понятие лучшие, идеальные качества человека, он таким образом строит план идеального воспитания, пользуясь главным образом мыслями Платона и Аристотеля.

Способность к образованию Квинтилиан считает врожденною человеку, как птице способность летать, но развить эту способность может лишь педагог с надлежащей подготовкой. Воспитание начинается с самого рождения ребенка. Называя воспитанника „драгоценным сосудом", автор советует воспитателю самое внимательное и гуманное отношение к личности его. Телесное наказание, развивающее рабские привычки, не должно иметь места. Учитель должен, как кормилица, „насыщать детей молоком приятного обучения" и действовать на честолюбие, если нужно, побудить воспитанника. С самых ранних лет нужно заботиться о хорошем произношении воспитанника; при этом следует начинать с изучения греческого языка. Игры, а потом и учебные занятия должны быть разнообразны, чтобы внимание постоянно поддерживалось. Этой цели служит и наглядность обучения. Предпочтительно школьное, а не семейное воспитание, потому что школа приучает к обществу, вырабатывает общественные привычки. Говоря о предметах школьного обучения, Квинтилиан установил те семь свободных искусств, которые и легли в основу христианской средневековой школы с ее Trivium и Quadrivium.

Таким образом Квинтилиан выразил характерную черту римского народа—практичность. Он заговорил не вообще о воспитании, а о профессиональной подготовке „оратора", остановился не на отвлеченных целях обучения, а на программе школьного курса и на методике преподавания.

ГЛАВА II.

Средневековая школа на Западе и в России.

Западно-европейская школа в средние века.

Средневековая школа сложилась из четырех составных элементов. Один мы знаем—это греко-римский языческий. От античной школы средневековая унаследовала ее учебники и учебный план. Другой элемент был христианский. На нем теперь остановимся.

Как великий реформатор, *Христос* с любовью относился к детям, из уст которых „совершил хвалу". В них видел Он будущее торжество своей проповеди и они постоянно толпились около Него, привлекаемые, конечно, не столько моралью, сколько фабулой Его притч и, вероятно, самым тоном Его одухотворенной и кроткой речи. Неоднократно и друзьям и врагам своим Христос повторял: „Оставьте детей! Не мешайте им приходить ко Мне! Будьте сами, как дети!" Ближайшие ученики Христа усвоили это теплое отношение к детям. К древней заповеди: „Чти отца своего и матерь свою", апостол Павел прибавляет наставление родителям: отцы, не раздражайте детей своих, но воспитывайте их, наставляя их в учении Христовом (Ефес., VI). В другом своем послании ап. Павел высказывает ту же мысль, указывая на то, что нужно относиться сердечно к детям, заботиться не только о физическом их здоровьи, но еще более о наставлении их в духе веры и чистоты (Тим., IV). Предписывая детям почтительное отношение к старцам, наставникам и родителям, христианское учение выводило эти предписания из непрестанной заботы старших о духовном благе подрастающего поколения, за которое они должны ответствовать „в день судный".

Таким образом христианство, прежде всего религия „страдавших и обремененных" в языческом суровом государстве, отбросило заботу о нем, заговорило о „царстве не от мира сего", выдвинуло ценность самой личности—души.

Но христианские взгляды на детство и воспитание не заглушили влияния *древне-европейских* взглядов на этот предмет, вошедших третьим составным элементом в теорию европейского воспитания. Законы Моисея, обещая почтительным детям „благо и долголетие на земли“ давали с другой стороны совершенно ясное предписание побивать камнями „сына непокорного и непослушного“. „Так истребишь ты зло в среде своей. Весь Израиль, узнав об этом устрашится“. Первая книга Царств рассказывает о страшной казни, постигшей дом первосвященника Илии за его мягкость и кроткие наставления его нечестивым сыновьям Офни и Финеесу. И „Притчи“ наставляют: „Кто жалеет розги, ненавидит своего сына; но любящий его спешит наказанием“. „Не уставай наказывать ребенка; бей его жезлом, только не убивай. Бия его жезлом, ты избавишь его от Шеола“.

Самое замечательное педагогическое сочинение, возникшее из слияния античных, иудейских и христианских взглядов, вышло из-под пера великого церковного авторитета *Иоанна Златоуста* (347—407 г.). Вот вкратце его рассуждение „О воспитании детей“.

Родители должны „любовию и прещением всячески“ наставлять детей в добродетели. Не о том, чтобы оставить сыну богатство, нужно думать, но о том, чтобы научить добродетели, которая выше богатства. Пусть помнят родители, и прежде всего матери, что на страшном суде они понесут жестокую ответственность: если не воспитают детей своих, они лютее разбойников осудятся, потому что разбойник умертвит только тело, а нерадивое воспитание губит душу. Напоминая примеры Офни и Финееса, Златоуст предостерегает родителей от излишнего мягкосердечия. Не полезна такая любовь к детям, которая останавливается перед необходимостью „нанести раны“. „Смеешь ли ты называться отцом, не наказывая сына. Если ты видишь, что кто-нибудь бьет свое дитя, ты гневаешься и пуще зверя наскакиваешь на него, а когда диавол увлекает юную душу на пагубу, ты сидишь спокойно! Не возвеселится отец о сыне не наказанном“.

Наконец, четвертым и последним элементом в деле нового воспитания были национальные особенности и обычаи *варварских народов*, вообще говоря, представлявших девственную почву для восприятия антично-еврейско-христианских воззрений, так как только у древних кельтов были кое-какие начатки жреческого, изустного воспитания.

Долгое время национальный элемент ничем не мог проявиться в школьном деле. Собственно и школы существовали только для потребностей церквей, так как одни священнослужители ощущали потребность в грамотности, и слово „клирик“ вошло в европейские языки для обозначения грамотного человека „клерка“, как и у нас „дьяк“, „под'ячий“ от „диакон“. В этих церковных, монастырских школах держались приемы, унаследованные от греко-римской школы, и первоначально отцы церкви считали небесполезным заимствоваться и программой древней языческой школы, но с окончательным утверждением христианства из школ выбрасывается все, что напоминает язычество. Забота о физическом воспитании, характерная для античной школы, считалась греховной. Мало того, папа Григорий Великий, в конце VI в., пишет одному епископу: „Мне сообщили одну вещь, которую мне стыдно и повторять; говорят, будто ты, брат наш, об'ясняешь грамматику некоторым лицам. Мы огорчены, так как нельзя одними устами произносить хвалу Юпитеру и Иисусу Христу“.

Сильный толчок количественному росту школ с некоторою примесью светского элемента дан был Карлом Великим. Знанием грамоты превосходя многих своих предшественников, Карл заботился ревностно о насаждении просвещения. В расширенной им палатинской школе Меровингов преподавали грамматику, реторику и диалектику, или Trivium, а затем арифметику, музыку, геометрию и астрономию, или Quadrivium. Ближайшим помощником Карла был ученый Алкуин, вознагражденный прозванием Горация Флакка и аббатством с 20.000 крепостных.

Возникали подобные школы и в других городах, но духовенство не очень поддавалось увещеваниям императора „посвящать свое рвение изучению наук и преподаванию“. Видимо, и высшая знатная молодежь не слишком чутка была к его речам, когда он ставил ей в пример усердные занятия детей из среднего и низшего класса. При дороговизне книг, при отсутствии оригинальных учебников школа не могла развиваться быстро.

Рыцаря учили стрелять, бороться, петь, сочинять стихи, и греко-римское название — „педагога“ обратилось во французское слово „паж“, утратив свой смысл.

Прочнее стала школа, когда с усилением торговли и ростом городов городские общины взялись за организацию светской школы. В Италии, Франции и затем в других стра-

нах возникают „университеты“. В истории педагогики эти школы заслуживают внимания главным образом потому, что в них впервые возникает идея корпоративного устройства, потребность взаимопомощи сближает учащих и учащихся, и даже вырабатывается своеобразная автономия, оберегавшая членов университета от произвола общей администрации. Что касается предметов и методов преподавания, то они, конечно, стояли очень невысоко, а церковные школы, захиревшие в своей замкнутости, заражали средневековую педагогику самым злым пороком той языческой школы, которую они презирали—бессодержательной реторикой, эпидемически свирепствовавшей повсюду, и название школы вошло в корень слова, получившего значение не „досуга“ даже, а просто бессмысленного, но самоуверенного безделья—„схоластики“.

Отсутствие умелого преподавания возмещалось беспощадными наказаниями. Еще Лютер был высечен в одно утро 15 раз. Один из первых провозвестников реформации, педагог *Агрикола* (род. 1443) говорит, что школа „подобна темнице: это удары, слезы, вопли без конца“, и дает уничтожающую критику схоластического обучения, не идущего дальше Аристотеля, Цицерона, Сенеки и выбирающего из Библии только „темные места“ для толкования их вкривь и вкось.

Не менее резко обличает средневековую школу один из знаменитых гуманистов—*Эразм Роттердамский*, ученик Агриколы. В своей известной сатире „Похвала глупости“ (1512 г.) Эразм позволяет Глупости гордиться тем, что она, ослепляя людей, воображающих себя мудрецами, особенно милостива к учителям, участь которых была бы без нее очень плачевна.

„Вечно впроголодь, в бедном рубище сидят они в своей школе, составляющей нечто среднее между толчеей и застенком; они быстро старятся от трудов, глохнут от крика мальчишек, задыхаются от вони: но моею милостию они кажутся себе первыми из смертных и с необыкновенным самодовольством устрашают робкую толпу лицом и голосом, истязают несчастных детей линейками, розгами, ремнями, неистовствуют по своему произволу. Моею милостию грязь, окружающая их, кажется им роскошью,—вонь благоуханием, их рабское состояние—царством, и они свою тиранию над детьми не променяли бы на власть Фалариса

или тирана Дионисия... А в каком океане блаженства плавает тот из них, кому случилось отыскать имя матери Анхиза, или найти в какой-нибудь старой рукописи неупотребительное и неизвестное до сих пор слово!" и т. д.

Одновременно с этим в другой сатире немецких гуманистов „Письма темных людей" учителя схоластики важно решают вопрос, как нужно обращаться к будущему учителю—noster magistrandus или magister nostrandus, и откуда происходит слово magis ter, т. е. в три раза больше учеников знающий, или magis terreo—больше устрашающий.

Лучшей благоустроенной школы для мужчин и женщин требует и испанский гуманист Вивес (1492—1540), указывая на необходимость философской основы и близости к живой природе в деле воспитания.

Древне-русское воспитание.

„В лето 6496 нача (Володимер) ставити по градам церкви и попы, и люди на крещенье приводити по всем градам и селам. Послав нача поимати у нарочитое чади дети, и даяти нача на ученье книжное; матере же чад сих плакаху по них, еще бо не бяху ся утвердили верою, но акы по мертвеци плакахуся".

Таков первый факт в истории *русской школы*, во всей простоте и беспристрастии увековеченный нашим летописцем.

С течением времени наши предки перестали бояться школы, устроенной греческими „дидаскалами", но не привыкли считать ее необходимостью. Грамоту знало духовенство, потому что „не учась, в попы не ставят", и у нас, как на Западе наименование церковника стало служить для обозначения грамотного приказного „дьяка". Но первоначально при устном решении дел, и в дьяках еще не было большой надобности. Сами князья, в особенности при татаршине, забыли заветы „книжного" Владимира Мономаха. Дмитрий Донской не был „изучен хорошо книгам", Василий Темный „был не книжен, ни грамотен". Даже Ивана Грозного, „словесной мудрости ритора", князь Курбский стыдил за неуменье писать складно, не выхватывая „целыми паремьями" тексты из писания, большею частью при том переиначенные на свой лад. Судя по житиям святых и другим памятникам, школьное учение затрагивало различные сословия древней Руси случайно, неравномерно и вообще очень сла-

бо. Подчас даже в селе и деревне можно было выучиться грамоте у местного или захожего учителя—„мастера". Среди этих профессиональных учителей попадались, по свидетельству Максима Грека, и такие, которые „отнюдь не вкусили ведения книжного, обаче хвалятся ведети вся, корыстовати желающе и кормитися". О таких же „мужиках невежах", которые „учат робят да только речь ему испортят" и уходят, получив „каши да гривну денег", говорит и новгородский архиепископ Геннадий.

К этим свидетельствам людей XV в. можно присоединить постановление Стоглавого собора (полов. XVI в.) о том, чтобы учителя своим ученикам „силу в писании сказывали ничтоже скрывающе".

Небогатые знанием, учителя древней Руси не обладали, конечно, никакими осмысленными педагогическими приемами и только любили повторять слова „писания"—„Страх Божий начало премудрости". Сочинение Златоуста „О воспитании детей" было единственным источником педагогических идей и книжным людям было известно как в переводах, так и сокращенных переделках. В знаменитом „*Домострое*" XVI в., охватывающем всю жизнь русского человека, мы также находим почти дословную передачу этих поучений о том, как „страхом спасати", но ни одного намека на важность книжного и школьного обучения, даже в об'еме тех знаний схоластического Trivium'a, которые все же знакомы были и древне-русской школе.

В 1564 году, столетием позднее, чем на Западе, у нас появилась первая напечатанная книга, но вскоре печатники должны были спасаться за границу, а типография была сожжена. В 1560 году в Москве заведена была латинская школа, но вскоре разгромлена по проискам духовенства. Но это была агония невежества. Слабые отголоски предреформационных движений достигли России и проявились в рационалистических „ересях". С еретиками нужно было бороться, и духовенство скоро убедилось, что одними кострами ничего поделать нельзя. Вместе с тем силою исторических событий Русь втягивалась в международные отношения: опять нужно было учиться. Кроме того, и на Востоке происходили важные события: в состав Московского государства вводились новые, иноверные племена, и нужно было их просвещать. Через 5 лет после покорения Казани архиепископ Гурий

основывает при монастырях школы и заставляет монахов обучать детей „не точию читати, но читаемое разумети право, и да могут иные научити и обращати бусурманы".

Но особенно зашевелилось русское духовенство и правительство, когда пришлось отстаивать православие от католичества и лютеранства на юго-западе и от раскола по всей Руси. И тут история дала нам суровый урок. Наспех отыскивая средства защиты, Москва, в течение пяти веков не создавшая прочной самостоятельной школы, схватилась за первый готовый образец чужеземной школы,—и у нас процвела схоластика.

ГЛАВА III.

Эпоха гуманизма, реформации и религиозной реакции.

Итальянские гуманисты.

Средневековая церковь, освободив человека от страха перед мирской властью государства, в конце концов и сама связала его страхом загробных мучений, провозгласила монастырь единым убежищем от земных греховных радостей. Мало-по-малу и против этого порабощения стала возмущаться природа. Людям стало тоскливо без земного, человеческого счастья с одними мечтами о небесном блаженстве праведных душ. Любовь к земле, к человеку и проявилась в гуманизме, латинский корень которого одинаково обозначает и „землю“ и „человека“—„humus“ и „homo“.

Гуманисты усердно отыскивают сочинения старых языческих писателей, любуясь красотой их языка и жизнерадостным настроением. Среди вновь открытых рукописей оказалось и сочинение Квинтилиана, вызвавшее великий восторг.

В первую очередь итальянские гуманисты (Бруни, Витторино и др.) освежают педагогические идеи древнего мира, заговаривают о гармоническом развитии личности, протестуют против монастырской, „старушечьей“ религиозности, хотят обратить школу в „дом радости“. Они признают обязательным для педагога разбираться в индивидуальных особенностях учащихся, действовать не страхом, а любовью. Они напоминают, что не наказаниями надобно добиваться успешности детей, а улучшением способов преподавания, освежением самого школьного курса, возбуждением любознательности учащихся. В их учении возрождается интерес к природе, исследование которой тоже казалось греховным для строгих схоластов.

Томас Мор (1478—1535).

Говоря о положительных идеалах гуманизма, нельзя обойти молчанием сочинения английского гуманиста Т. Мо-

ра, которое вышло на латинском языке в 1516 г. и вскоре появилось во многочисленных переводах на английском, немецком, голландском и др. языках.

Своей личностью, своими сочинениями, наконец своей трагической смертью на эшафоте Т. Мор оставил сильнейшее впечатление на современников. О нем восторженно отзывается Эразм, говоря, что Мор „подбил" его написать его сатиру. Влияние его „Утопии" чувствуется у французского гуманиста Рабле. До нашего времени слово утопия удержалось в выражении „утопический социализм"—в противоположность научному, представители которого иногда с признательностью вспоминают своего раннего предшественника.

Т. Мор не сосредоточился на критике старой школы. Шире взглянув на дело, он дал резкую критику всего современного строя, но, рисуя идеальную жизнь обитателей воображаемой страны „Утопии", он высказал свои взгляды и на постановку воспитания. Т. Мор застал на своей родине критический момент в ее материальном развитии. Надорванная столетней войной, страна вступала в жестокую конкуренцию с Испанией в обработке шерсти. Совершался лихорадочно быстрый переход от земледелия к скотоводству. „Овцы поедали крестьян", по выражению автора „Утопии". С приливом драгоценных металлов из Америки, с ростом капитализма, развивалась роскошь верхов и нищенство низов общества.

Удрученный этою картиной, Мор создает план нового социального строя, основанного на общем и равном труде граждан, с отменой частной собственности на землю, с обобществлением важнейших благ гражданской жизни. Предполагая, что при лучшей организации труда он будет отнимать не более 6 часов в сутки, Мор видит в этом возможность высшей духовной культуры. Цель социальных учреждений Утопии в том, говорит автор, чтобы прежде всего обеспечить за каждой личностью и обществом полное удовлетворение всех нужд, а затем предоставить гражданам как можно больше свободы, дабы они могли иметь достаточно досуга для развития своих духовных сил путем изучения наук и искусств. Только в таком всестороннем развитии они видят истинное счастие.

В Утопии существует здоровая, нормальная семья. От мужчин, как и от женщин, требуется обязательное целомудрие до брака. Отец и мать одинаково образованы, потому что государство дает всем хорошее образование. Первона-

чальное воспитание детей вверяется священнику, который наставляет в нравственности и науках, конечно, не допуская какой-либо вероисповедной исключительности и нетерпимости. Школьное обучение происходит на родном языке детей. Утопийцы не жалуют диалектики, но знают астрономию, нравственную философию, исследуют источники человеческого счастья. Учитель применяет все свои силы и способности, чтобы насадить в душе ребенка хорошие принципы, которые затем должны послужить оплотом государству. Везде введено теоретическое и практическое преподавание земледелия, так как все граждане отбывают двухлетнюю трудовую повинность на общественных полях. Людей особо одаренных государство освобождает однако от обязанности физического труда, чтобы они всецело могли заняться наукой и этим служили государству. Эти ученые работают в общественных залах, куда, впрочем, свободен доступ для всех мужчин и женщин, если они вздумают пополнить в чем-либо свое образование.

Франсуа Рабле (1483—1553).

В сочинении французского гуманиста Рабле, бывшего сверстником Лютера и духовным преемником Т. Мора, мы находим не только язвительную насмешку над схоластическим образованием, но и тот идеал гуманистического воспитания, в котором уже видны проблески идей позднейших педагогов—Монтэня, Локка и Руссо.

Сын трактирщика, Рабле в молодости поступил в монастырь; достигнув сана священника, он был из одного монастыря изгнан за увлечение греческой литературой, из другого монастыря ушел сам, затем снял рясу, принялся за изучение естественных наук и медицины, впоследствии сам преподавал медицину и из долгого опыта жизни выбрал материал для широкой сатирической картины современного общества.

Мы остановимся только на повести о воспитании великана Гаргантюа, составляющей часть романа „La vie inestimable du grand Gargantua“, вышедшего в 1535 г. Отец Гаргантюа нашел ему воспитателя в лице Олоферна, который, очевидно, находился под особою милостью Глупости, прославленной Эразмом. Он заставил ученика выучить всю азбуку с начала до конца, а потом в обратном порядке, на что потребовалось 5 лет и 3 месяца. Изучение латинской грамматики заняло 16 лет и 6 месяцев. Впрочем, помимо учебных занятий Гаргантюа ежедневно употреблял не мало

времени на выслушивание 20—30 обеден и пожирание громадного обеда. Заметив, что Гаргантюа с годами не только не умнеет, а наоборот становится глупее, его отец решается, по совету друга, переменить воспитателя. В лице второго воспитателя Понократа (по греч. „ponos"—труд, „kratos"—сила), Рабле выводит идеального воспитателя-гуманиста.

Исподволь, предлагая самому воспитаннику убедиться в непригодности прежней системы, новый воспитатель принимается за исправление зла, причиненного Олоферном. Гаргантюа начинает вставать в 4 часа утра, и, пока одевается, ему читают священное писание. Этим и ограничивается религиозная часть воспитания. Сделав наблюдения над состоянием неба, Гаргантюа садится за повторение пройденного и за изучение нового урока по программе qvadrivium'a: геометрии, арифметики, астрономии, музыки. Trivium: грамматика, диалектика, риторика—не существует. Физические упражнения и игры до пота и усталости предшествуют обеду, во время которого идет речь о хлебе, воде, вине, рыбе, мясе, плодах, при чем эти сведения закрепляются ссылками на классических писателей. После обеда воспитатель и воспитанник играют в карты, и Гаргантюа незаметно практикуется в счете. Дальше идет музыка, пение, прогулка, Гаргантюа „кричит, как чорт", развивая легкие, лазит на деревья, но в то же время Понократ не забывает дать несколько наглядных уроков по естествоведению, показывая воспитаннику птиц в гнезде и т. д.

Мимоходом он то заведет Гаргантюа на поле, где они оба помогают земледельцам в полевых работах, то в какую-нибудь мастерскую, где есть тоже чему поучиться. Рабочий день заканчивается на крыльце наблюдениями звездного неба, повторением пройденного и упорядочением полученных за день впечатлений, по примеру пиѳагорейцев.

В следующем романе Рабле „Пантагрюэль" в письме Гаргантюа мы находим как бы резюме всего вышесказанного. Гаргантюа советует своему сыну не оставлять втуне своих познаний, испытывать их. „Чтобы не было, говорит он, моря, реки, источника, рыбы, которых бы ты не знал. Постоянным упражнением в анатомии познай в совершенстве тот обособленный мир, который есть человек. Но ученость не входит в злую душу, поэтому нужно служить Богу".

Так в гуманистическом идеале забота о теле, составлявшая особенность античного мира и отвергнутая христи-

анским аскетизмом, сочетается с уважением к физическому труду и христианскими добродетелями.

Мартин Лютер (1483—1546).

Сухая и бесплодная, но крайне обидчивая и беспощадно мстительная схоластическая теология с одной стороны, эгоистическая и корыстная, вероломная и кровожадная политика королей и феодалов с другой стороны, не могли остановить развития человеческой мысли и только заставили ее искать безопасного поприща где-нибудь вдали от практической, современной деятельности, и она обратилась к созерцанию далекой красоты античного искусства и литературы. Такова одна сторона эпохи „Возрождения искусств и наук". Но укрепленные, дисциплинированные на античной культуре душевные силы снова рванулись к современности, и гуманисты-созерцатели постепенно обратились в критиков и идеалистов, а затем уступили место практическим реформаторам, выступившим выразителями смутных влечений народной массы, руководителями не только в религиозных, но и в политических, экономических и социальных движениях.

Подходя к этой весьма многосторонней реформационной эпохе исключительно в связи с историей европейской педагогической мысли, мы остановимся лишь на просветительном значении ее, в частности на педагогических взглядах Лютера.

Даже чисто теоретическим путем можно было бы прийти к заключению, что основатель протестантизма, борец против церковного непререкаемого авторитета папы должен был стоять за свободную церковную школу для критического изучения священного писания. Но Лютер пошел гораздо дальше этого. „Если бы не существовало ни души, ни неба, ни ада,—и тогда, по его словам, следовало бы иметь школы для здешних земных вещей". „Ради спасения германского народа необходимо, чтобы не только граждане, стремящиеся к духовному званию, но все люди без различия (состояния и пола) получили бы в школах основательное светское образование, и потому следует устраивать школы в каждом городе, местечке и селении, везде, где живут люди... „Благосостояние городов зависит не столько от количества собранных в них сокровищ, не столько от их крепких стен и красивых построек, сколько от воспитания живущих в них граждан и от уменья их добывать себе богатства и пользоваться ими".

Таким образом, Лютер провозгласил великий принцип всеобщего светского образования. Определяя программу светской школы, церковный реформатор проявил необыкновенную свободу мысли. Не говоря о том, что он настаивал на устранении из школы всей средневековой схоластики, переводов и комментариев Аристотеля и проч., он возвысился до понимания значения естественных наук в то время, когда еще нельзя было и предвидеть их будущих успехов.

Заботясь о том, чтобы школа была не только образовательным, но и воспитательным учреждением, Лютер высказывает, между прочим, интересные соображения о значении музыки и пения, которые называет прекраснейшими и чудеснейшими божественными дарами. Музыка—враг дурных помыслов и желаний. Пение сохраняет здоровое расположение духа в людях и мешает возникновению в нашей душе неосновательного горя. Учитель должен уметь практически преподавать эти искусства, иначе он не годится для своего дела.

Без сомнения, важны и в воспитательном, и в методическом, и в принципиально-педагогическом отношении требования Лютера касательно родного языка в преподавании. Совершенно справедливо он обвиняет старую школу за то, что, заменив родной язык латинским, она бесплодно растрачивала долгие годы ученья.

Громадную принципиальную важность имеет и еще одно положение Лютера, именно—обязательность элементарного обучения. „Я нахожу, пишет он в одном воззвании, что правительство обязано принудить граждан к обучению детей в школе, если они сами отказываются от этого. Если правительство в праве принудить граждан к военной службе, несмотря на всю ее тяжесть, то тем более оно в праве заставить их посылать детей в школу“. По обыкновению, впадая в тон церковного проповедника, Лютер грозит родителям, не посылающим детей в школы, что их следует считать не признающими Христа, не допускать к духовным таинствам и отправить прямо в руки диавола.

Желая поставить на практическую почву дело школьного строительства, реформатор собирает всю силу своего убеждения, религиозного воодушевления и полемического юмора, убеждая богатых людей жертвовать деньги на школьное дело. „Таким употреблением вашего имущества вы хотя и не освободите свои грешные души из чистилища, как уверяют вас католические монахи, но зато будете способ-

ствовать воспитанию целого поколения людей, которое, благодаря благочестивой школе, не заслужит ада и вовсе не побывает, следовательно, в чистилище!“ С подобными же речами обращается он и к духовенству, и, действительно, многие впоследствии знаменитые школы Германии возникли на средства монастырей во времена реформации.

Не так важны в принципиально-педагогическом, но очень почтенны в практически-просветительном отношении издания Лютера на народном языке, перевод Библии, заботы о народных библиотеках и т. д.

Давая общие принципы или развивая широкие планы образования, Лютер не мог вникать во все подробности методических приемов, но и в этой области некоторые его мысли заслуживают внимания. Так, напр., несмотря на библейские наставления о пользе „жезла“ в воспитании, Лютер дает выражение и своему непосредственному здравому смыслу и говорит, что нужно учить просто и ясно, применяться к детскому пониманию, что „ребенок, запуганный дурным обращением, остается нерешительным в своих действиях. Тот, кто дрожал перед своим отцом и своей матерью, будет дрожать всю жизнь при шорохе листка, гонимого ветром“.

Современная школьная статистика устанавливает факт наибольшего развития образования в странах протестантских—и в этом, конечно, значительная доля влияния Лютера.

Иоанн Штурм (1507—1581).

Идеалы, выдвинутые гуманизмом и реформацией, были восприняты современным обществом далеко не в такой степени, как этого, казалось бы, можно ожидать. Дело в том, что сами эти идеалы то носили на себе некоторый отпечаток книжности, литературности, то отмечены были необыкновенно ярким индивидуализмом их выдающихся творцов, и потому в том и другом случае не могли сделаться достоянием массы. Как нередко приходится наблюдать, при таких условиях удача выпадает на долю промежуточных решений, скомбинированных из элементов старого и нового. Действительно, после ядовитых сатир Агриколы, Эразма, Гутена, после вдохновенных воззваний Мора и Лютера беспримерного успеха достигает педагог Штурм, который, подобно своему современнику, англичанину *Ашаму*, заново реформирует школу в смысле методов и организации, но средоточием ее оставляет латинский язык. Цель его десятикласснои „словесной школы“ в общих чертах выражалась сло-

вами: „благочестие, знание и красноречие“, а конкретным идеалом было выпускать в жизнь юношей, так же хорошо владеющих латинским языком, как двадцатилетний Цицерон. Слава Штурма прогремела далеко за пределами родины, привлекая к нему учеников из Испании, Польши, Франции, Англии. Он находился в переписке с государями. Таким образом, его влияние передавалось всюду, его метод, его учебники служили образцами, и эпоха Штурма, можно сказать, окончательно укрепила над немецкой и даже вообще над европейской средней школой господство классицизма. В смысле программы, методов и общего дидактического принципа, школа Штурма оставила некоторый след и на той школе, которая создана была главнейшими руководителями католической реакции—иезуитами, умевшими даже протестантам внушать взгляд, что человек, не прошедший иезуитской школы, не может назваться образованным человеком.

Иезуитское воспитание.

Как и для великих мудрецов древности—Платона и Аристотеля, школа была для иезуитов частной стороной политики. Тесная связь с этой политикой, слишком хорошо всем известной, придала иезуитской школе чрезвычайно своеобразное, небывалое и в сущности неестественное назначение. Пользуясь всеми теоретическими и практическими знаниями, почерпнутыми из прошлого и настоящего, иезуиты сумели создать, можно сказать, гениальную школьную систему, послужившую впоследствии образцом для многих реакционных правительств, но никем не превзойденную. Они создали школу, конечная цель которой была—задержать развитие человечества, вырвать из науки ее освободительное начало и, действуя на воспитанников сообразно с тонкими наблюдениями за их индивидуальностью, лишить их в конце концов всякой индивидуальности.

Орден иезуитов был формально признан в 1540 г. Школьная система их создавалась постепенно до 80-х годов XVI столетия и после тщательного устранения гуманистического влияния, отразившегося на первой ее редакции, не утвержденной папою, наконец была закреплена в уставе „Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu“ и без изменения просуществовала до 30-х годов XIX столетия, когда была несколько подновлена введением курса естествоведения и новых языков, но в существенных своих основах осталась та же. В самом начале своего существования иезуитская

школа проявила более чуткости к запросам времени и более уверенности в своих силах, не приняв узко церковного характера. Закон Божий занимал в расписании уроков скромное место, хотя общий дух преподавания был чисто религиозным.

Латинский язык был и языком преподавания и центральным предметом обучения. Литература, география, история входили в курс попутно с чтением соответствующих сочинений римских авторов. Родной язык и отечественная история оставались в загоне, и разговор на родном языке даже преследовался. Физическое воспитание не было забыто иезуитами, которые не позволяли ученикам переутомляться, устраивали для них игры, гимнастические упражнения и прогулки за город.

Обычно школьный курс проходился учениками в возрасте 10—16 лет, распределяясь по пяти классам школы: infima, media, suprema, humanitas, rhetorica, при чем курс последнего класса был двухгодичным. Затем шло уже богословско-философское образование, расчитанное на 6—7 лет. Дидактика и методика доведены были иезуитами до возможной тогда степени совершенства. Преподаватель должен был хорошо знать способности класса, который он вел с начала до конца школьного курса. Все свои заметки он заносил в особый журнал и сообразно с ними задавал работы с таким расчетом, чтобы они могли быть выполнены совершенно самостоятельно.

В усвоении языка точно соблюдалось требование перехода от легкого к более трудному и практического применения правил при разборе текста. Располагая лучшими учебниками, иезуиты предпочитали устное преподавание и живую речь учителя и не считали тратой времени постоянное повторение пройденного. Repetitio mater studiorum—повторение мать учения.

Помимо ежедневного повторения пройденного накануне, один день в неделю посвящался исключительно повторению. В младших классах все второе полугодие уходило на повторение, так что неуспевавших быть не могло.

Ученики сдавали не только устные, но и письменные отчеты за пройденное. Кроме того, в конце учебного года происходили экзамены, и отличившиеся ученики записывались в особые почетные списки. Кстати сказать, преподаватели не входили в экзаменационную комиссию.

В интересах дела, иезуиты считали возможным использовать и чувство соревнования. У каждого ученика был его соперник, ловивший его промахи. Весь класс делился на две группы—Карфаген и Рим, соперничавшие в успехах. Для большего напряжения этого чувства введены были всякие награды для отличившихся, начиная с отметок, перешедших в нашу школу. Прибегали и к наказаниям, которые обычно заключались в сверхурочных работах, но также в унизительных „ослинных ушах"; „дурацких колпаках" и т. п.

Награды и наказания, как применение одного общего принципа иезуитской школы, служили целям и нравственного воспитания „ad maiorem Dei gloriam"—во славу Божию. Высшим наказанием были, конечно, розги, но сечение производилось не воспитателями, а особым „корректором", даже не принадлежавшим к ордену иезуитов. На мелкие же проказы иезуиты не обращали внимания. Конечно, не излишняя гуманность, в которой иезуитов нельзя упрекнуть, а простое психологическое чутье подсказало им, что дети не должны видеть их раздраженными и карающими, так как это может оттолкнуть юное чувство от воспитателей и вообще от всего ордена.

Учителям рекомендовалось действовать преимущественно любовью и лаской, чтобы, полюбив учителя, дети полюбили и преподаваемый им предмет и самую школу.

Эта кротость не исключала самого бдительного надзора за учениками, в котором участвовали и сами ученики, доносившие один на другого.

Добрые нравы насаждались религиозными наставлениями и особенно частою исповедью. Педагогический такт подсказывал иезуитам мысль о выделении духовника детей из школьного учительского персонала. Конечно, отсюда не следует, что отцы-воспитатели не узнавали через отца-духовника все, что нужно было знать школе о грехах своего воспитанника.

В результате ученики усвоивали те знания и те нравственные понятия, какие угодно было их учителям. Они обладали обширными сведениями, необыкновенной изворотливостью, бесподобной диалектикой, но умственная и нравственная самостоятельность, способность независимого мышления, потребность широких и свободных обобщений, правдивость и честность—все это вытравлялось бесповоротно.

Необыкновенная энергия затрачивалась на уничтожение этих даров человеческой культуры, медленно накоплявшихся и передававшихся наследственностью.

Учителя-иезуиты должны были тщательно готовиться к преподаванию вообще и к каждому учебному дню в частности. Их освобождали от некоторых религиозных упражнений, связанных с их духовным саном, за ними бдительно следили и от них требовали безусловного подчинения установленным школьным порядкам.

Стараясь распространить свое влияние вширь и вглубь, иезуиты всеми средствами привлекали пожертвования на школы, чтобы иметь возможность осуществить принцип дарового обучения. Благодаря этому, на школьной скамье оказывались дети всех сословий и, может быть, для многих родителей, еще не чувствовавших пользы образования, решающими мотивами были бесплатность школы и лестное общение с детьми высшего сословия. Оценивая только достигнутые результаты, иезуиты не задумывались при выборе средств для борьбы с врагами и не требовали чистоты побуждения от своих друзей. Они старались охладить любовь детей к родителям и воспитать в них ненависть к „еретикам", приводя их на зрелище казней по суду церкви.

Влияние иезуитов на европейскую школу не поддается учету. Лишь за ближайшие к нам десятилетия число школ, находящихся под явным и непосредственным иезуитским руководством, сильно упало, но тяжелое наследие иезуитской педагогики продолжает жить в массе таких школ, которые уже не имеют никакого отношения к ордену Иисуса.

Русская школа в XVI—XVII вв.

Реформационное движение докатилось до московских границ очень скоро. Протестанты появились в Польше и Литве, но следом за ними в 1564—1569 гг. появились и иезуиты, со своими школами. Протестантизм, как явление новое, не окрепшее, был скоро смят, но и православие почувствовало на себе напор со стороны ордена Иисуса. И вот в течение 70—80 гг. XVI ст. одна за другой возникают школы, основываемые на счет церковно-приходских братств во всех значительных городах, находившихся в районе религиозной борьбы: в Турове, Львове, Владимире-Волынском, Киеве и др.

„Братские" школы издают учебники (напр., одна из первых „словенских" грамматик издана Львовским братством в 1591 г.), вырабатывают свои учебные планы, словом, действуют с определенной педагогической программой, в которой, впрочем, нетрудно вскрыть влияние иезуитских школ.

Согласно с непосредственной задачей братской школы, все преподавание проникнуто было духом православной церкви. Ученики изучали священное писание, выслушивали соответствующие проповеди, участвовали в праздничном богослужении, часто исповедывались и т. д.

Чтобы не потерять ни одного сына церкви, школы принимали одинаково охотно и богатых и бедных. В уставе Луцкой школы сказано: „Богатые пред убогими в школе ничем не могут быть выше, как только наукою". „Учитель должен и учить и любить детей всех одинаково, как сыновей богатых, так и сирот убогих".

Учитель должен был заботливо учить детей, наказывать за непослушание, но „не тирански, а наставнически, не с буйством, а кротко и тихо". Послушание поставлено было во главу угла всей педагогической системы. Ученику-новичку предоставлялось три дня присматриваться к школьным порядкам, а затем он или должен был уходить или остаться в школе и принять на себя все обязательства.

От учителя тоже требовалось многое. Он „должен быть благочестив, рассудителен, смиренномудр, кроток, воздержлив, не пьяница, не блудник, не лихоимец, не гневлив, не завистлив, не смехотворец, не басносказатель, не пособник ересей, но споспешник благочестия, во всем представляющий собою образец благих дел; в таких добродетелях пребывают и ученики".

Курс учения вкратце сводился к следующему: сначала проходилась азбука, грамматика, церковный устав, пение; ученики переводили с греческого языка на славянский, со славянского на разговорный, но разговаривать между собой на „простом" языке не разрешалось: нужно было говорить по славянски или по гречески. Далее изучалась диалектика и реторика на славянском языке, наконец, священное писание, учения отцов церкви, сочинения „философов, поэтов, историков и прочая".

Ученики привыкали давать не только устные, но и письменные ответы, записывать об'яснения учителя и показывать свою работу учителю. По субботам повторялось все пройденное в течение недели, при чем ученики „испивали школьную чашу", по писанию: любяй сына прилежнее наказует. За внешним порядком следили по очереди сами ученики, обязанные доносить начальству о всяких проступках товарищей. Особенно строго наблюдали за тем, чтобы ученики не имели посторонних книг и сомнительных зна-

комств. Учащимся предписывалось немедленно сообщать начальству, если кто-нибудь из посторонних обратится к ним с предложением прочесть незнакомую книгу или с подозрительными вопросами.

Лет пятьдесят спустя после основания первых „братских“ школ возникают по их образцу школы и в Москве. На первых порах они вызывают ропот и негодование или, по крайней мере, робкое сомнение в их полезности для душевного спасения. Начинается оригинальная полемика между „восточниками“, сторонниками старой школы (Епифаний Славинецкий), и „западниками“ (Симеон Полоцкий), приznавшими новые веяния, но эта полемика имеет не столько педагогический, сколько церковно-вероисповедный интерес.

В конце концов принесенный с юго-запада тип школы становится образцом для общерусской духовной семинарии, надолго сохранившей программы, методы и школьную организацию XVI—XVII в. Около половины XVII в. начинается в Москве усиленная книгоиздательская деятельность. Азбука, учебный часослов, учебная псалтирь выходят ежегодно в новых изданиях из московского печатного двора.

С присоединением Малороссии (1654) установился постоянный приток на Москву и ученых людей, и книг, и, как мы далее увидим, сравнительно свежих педагогических идей.

ГЛАВА IV.

Эпоха искания научных и естественных основ воспитания.

Монтэнь (1533—1592).

Одновременно с тем, как иезуиты работали над переустройством старой латинской школы, в литературе Франции не утихала насмешка над нею, впервые высказанная Рабле. Прямым преемником его в этом отношении явился *Рамус* (Пьер-ля-Раме). Внук угольщика, сын крестьянина, личным услужением добыв средства на образование, Рамус был поражен пустотой схоластической науки, обладание которою отняло у него столько усилий. Возмущенный и разочарованный, молодой человек выступил с диссертацией, в которой доказывал нелепость и ненужность рассуждений Аристотеля.

Нужно знать, как легко смешивали Аристотеля с отцами церкви невежественные монахи, чтобы понять негодование, вызванное Рамусом. Но он сознательно шел на борьбу со старой школой. „Чтобы разорить эти притоны софистов, заявил он, следует, если понадобится, принять честную и славную смерть".

Этот конец не заставил себя ждать. После долгих преследований, ссылки, воспрещения читать лекции и судебных процессов, смелый и свободный критик, „без удержу нападавший на Аристотеля, Цицерона и Квинтилиана", был умерщвлен в страшную Варфоломеевскую ночь (1572).

Но и Рамус нашел непосредственного преемника в Монтэне, у которого скептическое отношение к старой школе было, впрочем, уже только одной стороной его скептической философии.

Идейные виновники кровавой мести за религиозные несогласия никак не подозревали, что в искренних и убежденных умах они поселят такие мысли, которые рано или поздно приведут к бесповоротному крушению их авторитета.

Одним из таких умов и был родоначальник новейшего философского скептицизма Монтэнь. Сам религиозный человек, он, повидимому, из созерцания современных ужасов пришел к тому выводу, что единая истина недоступна враждующему за убеждения человечеству и может быть получена из источника ее—от Бога лишь через откровение. Человеческий разум бессилен, а его гордость смешна и жалка. „Большое несчастие,—говорит он,—что в наш век философия в глазах всех разумных людей превратилась в пустое и призрачное название, ни к чему не нужное, бесполезное в теории и на практике. Я думаю, что причина тому—словопрения, заполнившие ее. Мы только и делаем, что комментируем".

Школа не дает знания вещей, а одни „толкования на толкования", и Монтэнь готов обвинить в этом первых учителей-афинян, которые занимались словами; ему больше нравятся спартанцы, думавшие о деле. О школах своего времени Монтэнь не может говорить спокойно. Они вырабатывают „ученых ослов", нагруженных ученостью, но ведь мало нагрузиться ученостью—нужно усвоить ее, претворить в свою плоть и кровь.

В школе не спрашивают ученика, что он сам думает о реторике, грамматике, о той или иной мысли Цицерона. Ему вклеивается в память то, что думали другие. Но „знать наизусть еще не значит знать. Знание чисто книжное—жалкое знание". Лучше иметь хорошо устроенную, чем хорошо наполненную голову. Ученику незачем запоминать то, что ему непонятно или чуждо. Но если он усвоил не букву, а самую сущность чьего-нибудь мнения, он может забыть, кто это мнение высказал: теперь это уже его собственное мнение.

Ученик должен не только выслушивать учителя, но и сам говорить. Часто ссылаются на недостаток красноречия, будто бы не позволяющий высказать прекрасную мысль. Это вздор. У кого мысль ясна, тот сумеет ее высказать хотя бы с помощью мимики. Любая торговка селедками о чем угодно будет говорить, не имея понятия ни о каких падежах. Поэтому воспитатель должен особенно заботиться о том, чтобы все мысли ученика о том или ином предмете были совершенно ясны.

Следует показывать ему изучаемый предмет со всех сторон, пока он не будет усвоен. „Если ребенок не может сам изменить форму и образ воспринятого, то, значит, он не усвоил его, и оно, так сказать, не сделалось его собственностью". Нет ничего хуже постоянной ссылки на чужой ум.

Можно поумнеть чужим умом, но умудриться можно только собственной мудростью.

Поэтому воспитатель должен заботиться о том, чтобы ученик ничего не воспринимал только на веру, под давлением авторитета, но все выслушанное проверял и усвоивал сознательно. Авторитет учащих подавляет любознательность учащихся. Пусть учащийся из различных суждений выберет наиболее для него вероятное, „если же не может, то останется в сомнении". Сомнение не менее важно, чем знание.

Что за манера с плёткою в руках возбуждать охоту к занятиям в нежных и робких душах? Вместо любви к науке в детях возбуждают ужас и отвращение. Принуждение и насилие притупляют и унижают хорошо одаренную натуру. „Мы превращаем наш разум во что-то рабски трусливое, ибо не даем ему никогда свободы совершить что-либо своими собственными силами. Мы стремимся просвещать разум, но вместе с тем не даем ему работы. Ребенка приучают обращаться с лошадью, оружием, лютней, заставляя его упражняться, а мышлению и речи хотят научить детей, не позволяя им ни думать, ни говорить". Почему такие милые дети в большинстве случаев обманывают возлагаемые на них надежды? Потому, что их притупляет школа. Школа более говорит об индивидуальности учащихся, но мало ею руководствуется. Для достижения высшей цели воспитания—добродетели и разума, совсем не нужно насильно держать учащихся на каких-либо строго определенных науках. Самое лучшее,—самому ученику предоставить выбор изучаемых наук, об'яснив ему их назначение. Но можно многому научиться и без книг—нужно обратиться к самонаблюдению и наблюдению природы. Для опытного воспитателя какое-нибудь происшествие за столом, даже глупая выходка слуги,—все может подать повод для работы мысли, как и книга. Нужно знать жизнь пастуха, каменщика и т. д.: у всех можно чем-нибудь позаимствоваться, чему-нибудь научиться. Реальные жизненные знания наиболее ценны. Хорошо знать и латинский, и греческий языки, но мы слишком дорого платим за эти знания. Жизнь успевает пройти, пока мы из книг научимся жизни.

Полезна история, но не для того, чтобы знать, в какой день произошло падение Карфагена, и т. п. Нужно меньше обучать истории, а больше думать над ней.

Вообще следует внести в обучение более универсальности, чтобы противодействовать личной и патриотической ограниченности и фанатизму.

Развитие умственное должно итти рядом с развитием физическим. Физические упражнения, охота, танцы, верховая езда—все это действует так же воспитательно, как и книга. „Не следует развивать одну душу или одно тело—нужно развивать целого человека".

Для жизни необходимо, чтобы воспитание закалило человека, приучило к перенесению холода, голода, даже боли, тюрьмы и пытки. Действительность показывает,—грустно замечает Монтэнь,—что и хорошие люди не гарантированы от этих злоключений: „Кто борется с законами, тот угрожает лучшим людям плетью и веревкой".

Но отсюда не следует, что для своих педагогических целей школа может наказывать ученика. Принуждение в области умственного и телесное наказание в области физического воспитания одинаково отрицательно действуют на воспитанника. Нужно изгнать из воспитания насилие и грубость, чтобы школа не была тюрьмой, где детей развращают, наказывая их раньше, чем они развратятся. Вопли наказываемых и гневные крики наказывающих оглушают всякого, кто войдет в школу. Так не должно быть, если школа поставит себе целью воспитывать сильных людей, а не волов, послушно сгибающихся под ярмом. Нужно украсить школу не розгами, а цветами и листьями, а на стенах нарисовать Радость, Веселье, Грации. Где польза для детей, там должно быть и веселье.

Такую школу Монтэнь предпочел бы родительскому воспитанию, которое иногда крайней мягкостью приносит вред; но лучше всего было бы каждому воспитаннику дать особого гувернера. В этом отношении, как и в некоторых других, Монтэнь предупреждает Руссо.

Вообще взгляды Монтэня оказали сильное влияние на позднейшую педагогику и не забываются до самого последнего времени.

Пор-роялисты.

Педагогические идеи Монтэня получили дальнейшее развитие у Локка и Руссо, живших значительно позднее его. Но еще при его жизни родился Сен-Сиран, который в школах аббатства Port Royal осуществил на практике педагогическую систему, очень близкую взглядам Монтэня. Так называемые „малые школы" пор-роялистов просуществовали всего около 20 лет и в 1661 г. были закрыты по проискам иезуитов, которые никак не могли простить аббатству некоторой самостоятельности в религиозных взглядах.

„Чтобы не пройти бесследно в мире“, аббат Сен-Сиран брал на воспитание детей, из которых желал сделать религиозных, убежденных и независимых людей. Дети воспитывались в малых школах, и первая малая школа открыта была для двух учеников. Здесь был сознательный расчет. Пор-роялисты и потом вверяли воспитателю не более 5—6 учеников, чтобы облегчить наблюдение за ними и добиться лучших результатов. При таком групповом обучении пор-роялисты считали совершенно достаточным мягкое отношение к учащимся и отбросили все наказания, поощрения и соревнование схоластической и иезуитской школы. В малых школах, кроме того, чрезвычайно облегчено было обучение установлением нового принципа: именно, языком преподавания был сделан родной французский. Конечно, одно уже это нововведение устраняло много зол старой латинской школы, и постепенно родной язык водворился в школах Франции. Вполне заслуженное внимание привлекали „малые школы“ и другими усовершенствованиями методов обучения и постоянным стремлением избавиться от всякой рутины, всякого педантизма, всякого насилия над личностью учащихся.

То, что сделано было для Франции Монтэнем и пор-роялистами, для Англии было сделано современником Монтэня *Мюлькастером* (1531—1611), а для Германии *Ратихием* (Ратке) (1571—1635), важнейшими представителями т. наз. новаторов в воспитании. Все эти деятели школы одинаково нападают на педантизм схоластической школы и ищут новых, научных и естественных основ для всеобщего воспитания, требуют больше внимания к личности ученика, а не к учебному предмету, выдвигают на первое место родной язык, вырабатывают новые разумные методы, стараясь осмыслить школьный труд и поставить дело выше слова, развить самодеятельность ученика и не насиловать его памяти и т. д.

Так подготовлен был коллективными усилиями материал для педагогической системы Яна Амоса Коменского.

Джон Мильтон (1608—1674).

Современником Амоса Коменского в Англии был Мильтон, который и в своей жизни и в своих педагогических взглядах напоминал его. У обоих мы видим горячее религиозное чувство, связанное с чисто протестантской свобо-

дой религиозного суждения, у обоих активный, боевой темперамент, бросивший их в политическую борьбу, у обоих, наконец, реалистически-гуманитарные взгляды на воспитание.

Трактат Мильтона о воспитании вышел в 1644 г. одновременно с другим трактатом, содержавшим страстную защиту свободы слова и печати, знаменитой „Ареопагитикой", и незадолго до наступления революционной бури, захватившей Мильтона и вынесшей его в передние ряды парламентской партии.

Цель воспитания, по мнению Мильтона, заключается в том, чтобы загладить вину прародителей, научиться правильно понимать Бога и подражать Ему, непрерывно совершенствуясь.

Но познание Бога возможно для людей лишь через изучение чувственных предметов. Поэтому нельзя ограничивать образование одним изучением языков. Языки только орудие для выражения наших познаний о вещах. Лингвист, знающий все наречия вавилонские, но не видящий этой сути в языке, менее заслуживает название ученого, нежели простой ремесленник и торговец. После изучения форм древних языков Мильтон советует читать древних классиков. Изучение естественных наук должно сопровождаться образовательными прогулками. Вместе с гимнастикой, плаванием и другими упражнениями, эти прогулки сами по себе служат целям физического воспитания и, наконец, знакомят воспитанников с разными занятиями и ремеслами. Так достигается разностороннее воспитание и вырабатывается практический, развитой и нравственно здоровый человек, способный к честному и мудрому исполнению своих общественных обязанностей на войне и в мире.

На ряду с верными соображениями Мильтона нельзя не указать и его недостатков: он в своей педагогической теории совершенно оставил в стороне вопрос о всеобщности образования. Не говоря ни о народном, ни о женском образовании, он адресует свои советы преимущественно тому кругу привилегированного английского общества, в рядах которого он отстаивал и политические права, составлявшие в то время привилегию меньшинства.

Этот недостаток остался и у ближайшего его преемника Локка (1632—1704), бывшего философом, педагогом и вместе с тем теоретиком аристократической конституции Англии, нашедшей себе выражение при его жизни после революции 1688 года.

Джон Локк (1632—1704).

В основах своего мировоззрения Локк, следом за основателем новой европейской науки Бэконом, является убежденным эмпириком, сторонником опытного знания. Опыт лежит в начале всякого познания. Эта теория познания применяется Локком и в педагогических взглядах, когда он говорит о чистой доске („tabula rasa") детской души, воспринимающей свое содержание из внешнего опыта. Путем опыта составляются представления, а прояснение их и установление между ними известных отношений дает основу всей деятельности человека. Поэтому важнейшее значение имеет акт воли, возбуждающей и направляющей эту мыслительную работу. Личность свободна раздумывать или не раздумывать над полученными из опыта представлениями, но вне ее воли существуют три критерия для того, чтобы признать ее доброю или недоброю. Это закон Божественный, закон гражданский и закон общественного мнения. Как англичанин, законодательствующий и творящий суд в своей стране, Локк может считать закон гражданский законом лишь постольку, поскольку он свободно признается гражданами, но закон Божественный заложен в природе человека и ближе всего связан с законом свободного общественного мнения. Поэтому с юных лет следует воспитывать в человеке особенную чуткость к общественному суду чести, дорожить своим добрым именем.

Так как основа жизни есть опыт и знание, основанное на опыте, то для Локка не имеют серьезного значения науки, сообщаемые на веру, и важнейшею мыслью в его трактате „о воспитании" (1690) является требование внимания к индивидуальной способности воспитанника осмысливать и комбинировать представления.

О каждом ребенке можно написать целые томы. Каждый требует специального ухода за собой, специального приема борьбы с его недостатками. Нужно, кроме того считаться и с общественной обстановкой воспитанника.

Воспитателю необходимо присмотреться, к тому, в какую сторону больше подаются дети, какова природная сила их ума, прилежанием или упражнением они достигают успехов, и вообще далеко ли может пойти воспитательное воздействие на них. В большинстве случаев все, чего мы можем достигнуть—это утилизировать лучшую часть из природ-

ных задатков. Браться за прививку иных, противоположных им качеств было бы бесполезной работой. В лучшем случае все навязанное детям будет сидеть очень нескладно и носить на себе печать принуждения и притворства.

Дети должны возможно больше находиться в обществе родителей и воспитателя, которые всегда охотно удовлетворяют детскую любознательность. Было бы лучше всего иметь воспитателя каждому ребенку, так как, за отсутствием надзора, дети аристократических семей могут от товарищей, прислуги и т. п. усвоить „варварские пережитки". Но общество взрослых не должно стеснять свободы ребенка. Пусть он играет, сам изобретая игрушки, шалит, не допуская лишь дурных шалостей. Вообще, ребенок не должен чувствовать бремени воспитания. Даже то, что ему нравилось может опротиветь, напр., игрушка, если ею заставляют играть, когда он не хочет. Но вообще не следует часто менять игрушки: это развивает поверхностное отношение к вещам, а при обилии игрушек может появиться и тщеславие ими. Избегая ошибок принудительной системы, воспитатель должен довериться добрым инстинктам ребенка и судить о нем по себе: дети желают, не менее взрослых, показать, что они свободны в своих действиях, что их хорошие поступки исходят от них самих, что они так же самостоятельны и независимы.

Самонаблюдение, самовоздержание, прямодушие—вот к чему должны привыкать дети.

При естественном ходе воспитания учение служит отдыхом от игры, а игра отдыхом от ученья. В сущности не труд, а однообразие отталкивает детей, которые любят быть занятыми разнообразным делом. В игре они свободны. Нужно так устроить знания, чтобы дети просили наставника заняться с ними, как они просят товарищей показать им какую-нибудь игру.

С большими оговорками Локк допускает в исключительных случаях детского упрямства телесное наказание. Он говорит, что побои и другие виды „рабских наказаний" совершенно неуместны там, где хотят воспитать благоразумных, добрых и благородно-мыслящих людей.

Не нужно расточать и похвал. Дети должны привыкнуть к мысли, что одобрение следует только за действительно выдающиеся поступки. Сознание того, что не прихоть, а доброжелательность руководит воспитателем, само по себе без наказаний и наград располагает воспитанника к послушанию.

Религиозные понятия Локк считает возможным свести к сообщению о великом Творце мира, всевидящем и любящем правду и добродетель. Нормально развитая внутренняя свобода есть все-таки лучшая опора нравственности.

Эта здоровая нравственность обусловливается и общим состоянием организма. „Здоровый дух в здоровом теле", и потому физическое воспитание с играми и гимнастикой на чистом воздухе имеет по убеждению Локка, громадное значение для человека. Цель физического развития—сделать тело послушным орудием духа.

Менее всего ценится школьное образование. Цель воспитания не сделать юношу ученым, а только развить и направить его ум, чтобы сделать его способным к восприятию любого знания, когда он сам пожелает приобрести его. Обучение должно быть наглядным, ясным, свободным от пут школьной терминологии. Не слова, а предметы трогают ум.

Локк признает латинский язык, как предмет преподавания, но без грамматических тонкостей и без упражнений в латинской версификации. Поэтам он предпочитает политические трактаты Цицерона и новейших писателей, пользовавшихся латинским языком. Уменье рисовать полезно, так как человеку часто приходится срисовать здание, машину и т. д. Даже детям состоятельных родителей, которых имеет в виду Локк, очень важно знать одно или два ремесла: это может пригодиться в жизни. Очень полезно завершить образование путешествием, так как хорошим географом можно, пожалуй, сделаться и дома, но собственные наблюдения стран и народов обогатят ум разнообразными понятиями.

Узкий практицизм звучит в совете Локка подавлять и убивать поэтическое дарование детей: „на Парнасе нет золотой или серебряной руды".

Несмотря на некоторые недочеты в теории Локка,—они всего лучше определятся при сравнении с ним его преемников—нужно признать, что заслуги его в деле педагогики огромны. Воспользовавшись многими мыслями своих ближайших предшественников, Локк сумел их так связать и изложить, что за лучами его славы только специалисты различают несколько других имен на страницах истории английской школы. Работая одновременно с Амосом Коменским в направлении Бэкона, Локк постарался возвести педагогику на положение науки в ново-европейском смысле этого слова, указал ближайшую связь ее с научно же принятой им пси-

хологией. Он завершил период колебания между предметом преподавания и личностью ученика и ученика окончательно поставил выше науки, человека выше книги.

Позднее Руссо придал только французский блеск и популярную форму его взглядам, иногда возражая ему в деталях, иногда доводя его основные принципы до очевидных преувеличений.

Ян Амос Коменский (1592—1670).

Лучшая пора жизни Амоса Коменского совпала со временем тридцатилетней войны. Его личное происхождение в значительной мере определило его отношение к современным историческим событиям, а участие в них сильно отразилось в свою очередь на судьбе его педагогической деятельности. Славянин по национальности (чех), сын народа по происхождению, Коменский уже в ранней юности с болью задумывался над убожеством и невежеством народа, и его мечтой стало приобрести образование и облегченным методом передать его темным массам. Студентом Гернборгского университета Коменский знакомится с методами Ратихия и, вернувшись в родную Моравию, принимается за теоретическое и практическое развитие усвоенных им идей.

Но начинается война. Коменский, разумеется, на стороне протестантов, и с этих пор начинаются его злоключения, изредка перемежающиеся короткими передышками и даже радостями творчества. В своих скитаниях Коменский успел перебывать чуть не во всех странах Европы, то призываемый для организации школ, то вынужденный искать спасения в бегстве. Смерть настигла его в Амстердаме, где он издал все педагогические труды и написал сочинение, проникнутое такой ненавистью к Ватикану и Габсбургам, что оно осуждено было на сожжение рукою палача.

Еще в первые годы своих скитаний, пристроившись учителем в польском городке Лиссе, Коменский перечитал все, что было написано за ближайшее к нему время по вопросам воспитания и, по его словам, „пришел к убеждению, что рассыпанные в этих произведениях искры не могут не соединиться современем в яркое пламя, которое осветит мрачную обстановку воспитания... и задумал найти непоколебимые основания науки о преподавании, и вот после многих трудов нашел их в непреложных законах природы“.

До сих пор никто не говорил таким языком, и здесь ярко вспыхнула „искра“, вынесенная Коменским из сочинений известного ему Бэкона; педагог применил к воспитанию, впервые назвав его „наукой“, то, что английский ученый сказал вообще о науке: „Лишенная твердого основания, болтливая, спорная и бессодержательная наука не приносила никакой пользы для жизни. Желаете ли вы достоверного знания, обратитесь от слов к самым предметам и научитесь так стеснять искусством природу, чтобы она давала ответ на ваши вопросы...“ „Знание есть сила, и природу покоряют тем, что ей повинуются“.

Прежде всего Коменский приступил к созиданию на указанных принципах своей „Великой Дидактики“, которая должна была научить „короткому, приятному и основательному преподаванию науки, нравственности и благочестия“. Но еще раньше этого сочинения вышло в 1631 г. другое— „Открытая дверь к языкам“, „Ianua Linguarum Reserata“—сразу давшее Коменскому громкую известность и переведенное на 12 европейских языков. Третьим капитальным педагогическим трудом был „Мир в картинах“, „Orbis Pictus“, вышедший в 1657 г.

Педагогическая система Коменского развивается из трех положений: 1) нужно всех людей учить всему, нужна общая ученость, 2) нужно каждого человека научить владеть собой и пользоваться окружающими предметами, т. е. наставить в добродетели, 3) нужно воспитать религиозное отношение к Богу.

Коменский критикует современную ему школу за то, что в ней много страха, одурения и бесполезной работы, и мало прилежания, радости и прочного успеха. Ее вина в том, что, гоняясь только за знаниями, она с своими дурными методами бесплодно расходует дорогое время, питает умы учащихся не истинными зернами фактов, а шелухою слов, а ведь истекший день не возвращается более, никто не может помолодеть, чтобы снова и лучше начать жизнь.

Школьное образование не становится одним общим знанием, которое бы само себя поддерживало, укрепляло и распространяло, как живое дерево, из корня набирающее соки для плодов. Наоборот, это образование похоже на праздничное дерево, принесенное для украшения дома, увешенное гирляндами и венками, но обреченное на скорое увядание. Школа не понимает, что нужно „разумение вещей“, а не изобилие слов и изречений. Школа до сих пор не за-

ботилась, чтобы умы учеников, подобно молодым деревьям, развивали жизнь из одного начала, как из почки выходят листья, цветы, плоды, новые ветви, на которых явятся свои почки и т. д. Школа об'ясняла не самые вещи, а мнения разных писателей об этих вещах. Но разве нам в жизни нечего делать более, как плестись за другими и видеть чужими глазами? Никакие лексиконы не научают говорить, грамматика не создает языка, текст Аристотеля не дает знания физики, и всевозможные об'явления и разделения добродетелей не образуют нравственности. Пора же обратиться к цели и покинуть заблуждения. Обновление школы должно снова открыть путь к вечному блаженству, потерянный семьей, государством и церковью.

Нужно обратиться за уроком к природе. Стоит бросить семя в землю, и оно само пустит корни. Итак, „ничто не может быть внесено в человека извне; но то, что он заключает в себе в зародыше, именно это должно развиваться". Человеку врождена жажда познания и потребность в работе. „Для живой природы нет ничего более невыносимого, как праздность и бездеятельность". Детям свойственно учиться, как рыбам плавать и животным бегать, воде течь с гор и т. д. Все в мире стремится исполнять свое природное назначение, и необходима разве маленькая поддержка для продолжения общей естественной деятельности.

Насильственное учение так же нехорошо и вредно, как насильственное питание. В образовании не должно гнаться за блеском и искусственностью, но за истиной и основательностью, а это достигается не побоями, не принуждением, но охотою и размышлением. Природа не торопится, но идет вперед. Птица не бросает яйца в огонь, чтобы скорее вывести птенцов, не вынуждает птенца летать, пока он не оперился, и т. д.

Воспитатель тоже есть слуга природы, а не господин ее. Если бы он вздумал обучать детей не в той мере, как они могут усвоить, а в какой ему хочется, он поступил бы безрассудно, как человек, желающий сразу влить жидкость в сосуд с узким горлышком: большая часть жидкости при этом прольется и в сосуд попадет меньше, чем при осторожном вливании. Также нецелесообразно обременять детей шестью, семью ежедневными уроками в школе, да еще с добавлением домашних занятий. Нужно выжидать, пока окрепнут силы детей для начала учения, и почувствуется желание учиться.

Природа не производит ничего без основания или без корня. Благоразумный садовник не посадит растения, пока не заметит, что стебель пустил корни. В птицах и животных вместо корня служат внутренние поддерживающие жизнь органы, которые прежде всего и начинают образовываться.

Так и в воспитании сначала нужно запасти главный материал, а потом думать о форме; нельзя, напр., сначала дать слова, а потом познакомить с предметами. При преподавании языков, наук, искусства надо начинать с простейших начал, потом переходить к правилам и исключениям. Вообще сначала нужно развить в детях любознательность и внимание, дать общую идею всего начинаемого учения и тогда ожидать со стороны детей прилежных и осмысленных правильных занятий.

Природа не делает скачков и всегда доводит начатое до конца, природа предохраняет свои творения от вредных влияний, и сама создает лишь полезные вещи.

Тех же начал нужно держаться и в воспитании. План воспитания должен тщательно вырабатываться заранее и аккуратно выполняться; над детьми не следует производить опытов, часто меняя методы.

Вся окружающая обстановка должна охранять и поддерживать детей в их естественном стремлении к развитию.

Родителям следует в присутствии детей разговаривать об ученьи, показывать им хорошие книги, картины и т. п., почтительно относиться к учителям.

Учителя должны быть ласковы, внимательны к детям и не упускать случая сообщить им что-нибудь интересное и полезное для них.

Общество должно поощрять учащихся на публичных экзаменах.

Сама школа должна быть хорошо устроенная, светлая, снабженная рисунками, моделями, коллекциями.

Говорит Коменский и о методах преподавания, по обыкновению, приводя обильные сравнения с природой. Как солнце освещает всю землю, так преподаватель должен работать со всем классом. Как одинаковы лучи солнца, так должны быть одинаковы учебные книги учеников. Как живительно солнце для всех частей растения—листьев, цветов и плодов, так обучение должно касаться всех душевных сил и т. д. У природы преподаватель должен научиться связывать знания доводами разума, как в дереве связаны корни

и листья. Напр., если ученику об'яснить происхождение слова, то он его легче запомнит и не смешает с его синонимом.

Самое лучшее самому ученику предоставить выбор изучаемых наук, об'яснив ему их назначение.

Если дети вообще плохо учатся—виноват учитель.

Дух человеческий, подобие духа Божия, способен все воспринять, поэтому всех должно учить всему. „Всякий, кто родился разумным существом, имеет право на образование. Задача школы дать юношеству обоего пола одинаковое образование с целью подготовить его к жизни и научить его с ранних лет понимать и поддерживать друг друга". Общая школа должна разгонять „мрак, смятение и разлад" в человечестве. Одинаков общий путь воспитания—сначала развитие чувства, потом развитие памяти и рассудка. Все должны научиться в шко́ле sapere, agere, loquī—разуметь, действовать, говорить.

Одинакова и общая схема полного воспитательного курса: „материнская школа" для самых маленьких детей, школа родного языка для всех детей 6—12 лет, а затем средняя школа и высшая школа—уже не для всех, а по способностям и таланту глядя.

Коменский провозгласил идею о дошкольном воспитании и обучении, хотя вместе с тем предостерег от чрезмерного развития в раннем возрасте, которое может плохо отразиться потом. Чрезвычайно интересны замечания Коменского о дошкольном, „материнском" воспитании детей.

По обыкновению, с помощью многочисленных примеров он доказывает, что в самом раннем детстве кладется фундамент всех знаний, всех наук, которых он насчитывает 20.

Это у Коменского самое широкое приложение идеи о так наз. пропедевтике. Хватает ли ребенок свои ножки—он уже знакомится с анатомией, направляется ли он к коленям матери—он получает географическое понятие о направлении и т. д. Воспитатель должен, однако, с своей стороны внести больше ценности в эти первые уроки и „приучать ребенка к деятельной жизни". На 4, на 5 году жизни ребенок уже может начертить линию, окружность и различать эти названия. Он не может дать правильного рисунка, но важно „дать его уму новый источник наслаждения!" Ребенок может в этом возрасте научиться считать хотя бы до 20, знать не-

которые меры веса и длины, немного петь—и этого довольно для поступления в школу родного языка.

Коменский, конечно, утверждает, что родной язык должен быть и первым языком преподавания, так как этого требует естественность развития. В школе родного языка 6 классов; дети утром занимаются учением, после обеда ручным трудом и пением. Курс состоит из следующих частей: чтение и письмо на родном языке, грамматика, начало ариѳметики, пение, изучение псалмов и гимнов, библии и катехизиса, усвоение нравственных примеров и правил, начала политических и экономических знаний, истории, географии, физики, общие понятия об искусствах и ремеслах. Mens, lingua, manus—ум, язык, рука—это краткий девиз обучения.

В этой программе особенно важны указания Коменского на метод обучения чтению и письму. Коменский принял и обосновал метод одновременного обучения тому и другому, при чем в обучении чтению он был инициатором звукового метода, получившего признание в педагогической литературе лишь несколько десятилетий спустя после смерти Коменского—у немецкого педагога Стефани.

Сущность звукового метода в том, что в сознании ребенка укрепляется мысль о полном соответствии между звуком и его начертанием: *а* есть *а*, но не альфа, не аз. Таким образом естественнее и проще усвоивается слияние звуков и чтение.

Соединяя принцип звукового метода с наглядностью, Коменский в своем „Orbis Pictus" рядом с каждой буквой дает картинку, напоминающую соответственный звук, напр. изображение каркающей вороны напоминает значение буквы *а*; рычание собаки—*р*, жужжание слепня—*з*, и т. д. При этом рекомендовалась хотя бы краткая беседа с детьми о нарисованном предмете.

Третья ступень учебного курса, как показывает ее название „латинская школа", должна была, по мысли Коменского, познакомить учащихся с латинским языком. Но, кроме него, в этой школе должны были преподаваться и другие языки, всего четыре языка, и семь „свободных искусств", по старой терминологии: грамматика, физика, математика, мораль, диалектика, реторика.

Последнею ступенью была „школа школ", академия. По отношению к предыдущим она то же, что зима среди времен года: зимой сохраняют и распределяют выращенные и собранные раньше плоды. Академики—это „цвет челове-

чества", они всегда готовы сообщить всем и все, предоставить и свои знания и открытую для всех библиотеку.

Не отказавшись от латинского языка и вообще лингвистического знания, Коменский отвел место ему на последних ступенях обучения. Но, как уже видно из предыдущего, он радикально изменил метод изучения, решительно склонившись к реальному и наглядному способу. Кроме того, следует отметить, что у Коменского изменилась и точка зрения на значение латинского языка. Отрешившись от богословской оценки его, Коменский задумывался над культурным значением латинского языка в качестве международного. Он думал, что установление международного языка возможно, и желал предоставить латинскому языку эту роль, руководясь все той же идеей облегчения школы, так как существование одного общего языка сделало бы излишним изучение многих.

Во времена Коменского никто не постигал его идеала, и даже друзья его видели в разработке методики латинского языка одну только услугу богословской школе. Но и другие идеи Коменского далеко не были восприняты современником во всем своем значении, так что в следующих поколениях разработка, напр., звукового метода казалась открытием, и не сразу вспомнили, кто был истинным его изобретателем. Но в отрывочном и упрощенном виде педагогические мысли Коменского широко разошлись повсюду в ближайшее к нему время.

Современная нам педагогика не может во всем согласиться с великим славянским педагогом. Одно из основных его положений: „всех учить всему" неосуществимо теперь уже в силу необыкновенного роста науки, да, впрочем, и сам Коменский к концу своей жизни чувствовал, что это слабое место его системы. Теперь никто с искренним убеждением не повторит за Коменским, что один учитель может заниматься с любым количеством учеников. Конечно, мы остережемся теперь и от злоупотребления сравнениями, отыскивая более прочных доказательств.

Но мы имеем полное право повторить с легким изменением те слова, которые были сказаны Коменским о Бэконе:

Он вручил потомству ключ к науке воспитания, хотя сам и не раскрыл всех ее тайн, предоставляя найти их будущим поколениям.

Фенелон (1651—1715).

Проповедь свободы, разума и естественности, звучавшая как в общих научных, так и в политических и педагогических сочинениях Бэкона, Локка, Мильтона, Коменского не могла не отзываться в стране, где эти принципы были более всего стеснены господством „старого режима" абсолютной монархии—во Франции.

Даже люди, по своему положению всецело связанные с этим режимом, не могли оставаться его верными слугами. Таков был воспитатель наследника престола при Людовике XIV, архиепископ Фенелон. В своей книге „о воспитании девиц", имевшей огромный успех, Фенелон выступил против той небрежности, с какою относились тогда к воспитанию женщины. Он готов согласиться с общим мнением, что у женщины ум более слабый, чем у мужчины, что излишняя ученость будет в ней пожалуй и смешна, но он все-таки настойчиво напоминает о большом влиянии женщины на общественную жизнь и об естественных для всякого человека умственных интересах. В виду этих обстоятельств и необходимо дать женщине образование. Женщина так невоспитана, что ни один серьезный предмет не может привлечь ее внимания, ей нечем заполнить свое безделье, а между тем она „душа всей семьи". „Что станется с детьми, нашим будущим поколением, если матери будут портить их с самых ранних лет?„

Женщин нужно воспитывать с самого раннего возраста. Конечно прежде всего надобно позаботиться о физическом здоровьи детей, и на этой основе развивать положительные качества—терпенье, твердость, веселость, спокойствие. Чтобы развить сильный ум, следует устранить из воспитания всякую ложь и хитрость. Пусть дети видят, что их любят и любовь их воспитает лучше всех других средств. Это средство, подсказываемое природой, а все дело в том, чтобы „следовать природе и помогать ей". Подражание великая сила. Пример любящего воспитателя, общение с хорошими людьми—это могучие орудия положительного воспитания. В этом же естественном общении кроется основа и разумного преподавания. Дети учатся, напр., писать. Нужно навести их на мысль написать деловую записочку. Это детям понятно и это не пугает их призраком стеснительной системы

скучного урока. Ошибочно поступают, проводя в сознании ребенка резкую грань между сухим, скучным уроком и веселыми удовольствиями. Нужно и ученье сделать приятным, давая детям некоторую свободу отвлекаться иногда от темы урока: в эти минуты отдыхает мозг ребенка. Дети любят слушать. Нужно этим пользоваться, подходя к изучению истории и к развитию речи. Рассказ учителя будит в детях воображение, и это хорошо. Даже в деле религиозного воспитания следует прежде всего действовать на воображение. Настроениями, вызываемыми, религией, Фенелон рекомендует пользоваться в борьбе против мелочности, тщеславия, кокетства и других недостатков, широко распространенных в кругу женщин вследствие уродливого их воспитания.

К той же цели ведет раз'яснение девушкам всей серьезности их положения в семье, обычно понимаемого очень поверхностно. Уже одно только обращение с прислугой может вскрыть громадную разницу между женщинами, плохо и хорошо воспитанными. Ложные понятия, усваиваемые в высшем обществе, заставляют женщин смотреть на слуг, „почти так же, как на животных". Между тем „какое грубое заблуждение думать, что одни люди созданы для того, чтобы им служили, а другие рождены исключительно для того, чтобы потакать надменности и лени других!"

Бросив эту мысль о „естественном равенстве людей", Фенелон впрочем не развивает ее и только говорит, что нужно „смягчить" установившееся неравенство, но советует в воспитании сообразоваться с тем вероятным будущим общественным положением, на которое может расчитывать данная воспитанница.

Для решения всех этих педагогических задач „необходимо глубокое знание человеческой природы, огромный запас терпения и особый талант". Указаниями на то, как нужно воспитывать будущих воспитательниц, Фенелон и заканчивает свою книгу.

Вполне соответствуют духу ее те мысли о воспитании, которые высказаны им в другой книге „Приключения Телемака", написанной в поучение воспитаннику, как будущему королю. Здесь говорится, что дети не только принадлежат родителям; они сила и надежда всего народа. Поэтому государство должно заботиться о их воспитании, устроить всенародные училища, укреплять физические и духовные способности молодого поколения, насаждать в нем гражданские

чувства, предупреждать появление недостатков. Молодежь должна из истории своей родины извлечь примеры для себя, вдохновиться на подвиги труда, и, если понадобится, вооруженной защиты родины. Но не следует думать, что мужество граждан воспитывается военными упражнениями. Незачем готовить молодежь только к войне. Война есть зло. Завоеватели не приносят блага народу, они опустошители, поработители. Труд, основа государственной жизни, должен быть основой и школы.

Коснувшись вопросов государственного строительства, Фенелон настолько ясно выразил отрицательное отношение к самым характерным особенностям „старого порядка“, что король удалил его от двора, выразив свое неудовольствие на него за эту книгу, в которой и наша Екатерина II нашла „орешок зело неприятственный“, хотя и постаралась показать, что для нее только смешны эти рассуждения Фенелона, переведенные Третьяковским.

Жак-Жак Руссо (1712—1778).

Нужно представлять себе головокружительное великолепие дворцов передреволюционной Франции, затейливую прелесть садов Версаля, изысканную роскошь костюмов придворного общества, холодный блеск его просвещения и бездонную нищету, невежество и придавленность народа, чтобы понять и оправдать все увлечения лирической философии Руссо. Руссо был философ, мыслитель, но прежде всего и больше всего он был, по справедливому отзыву одного историка философии, „совестью Франции“. Возмущения этой совести очень характерно сказались в его знаменитом педагогическом романе „Эмиль“ (1762 г.), где, точно живой, выступает автор,—и в педагогике, как и в политике,—не историк, не критик, не реформатор,—а революционер.

Всем известна первая фраза „Эмиля“:

„*Все* хорошо, что выходит из рук Творца всех вещей; *все* извращается под руками человека“. Человек сращивает деревья разных пород, он смешивает стихии, уродует своих животных, он извращает собственную природу. Его предрассудки, его авторитет, его общественные учреждения заглушают голос природы в каждом вновь рождающемся. Чтобы воспитать ребенка согласно с природой, нужно прежде всего оградить его от влияния противоестественных условий современного гражданского общества.

В античном мире глубокий смысл имели слова: государство, отечество, гражданин. Теперь нет отечества, нет граждан, нечего говорить и об общественном воспитании. Остается „естественное", семейное воспитание.

Мы близки к эпохе переворотов. Нужно приготовиться ко всему. Природа не создает вельмож и государей, а потому следует приучиться к тому, чтобы, нося звание человека, дорожить им более всякого другого. Нужно отбросить всякую цель воспитания, связанную с мыслью о будущем положении в обществе, воспитать не гражданина, а человека.

Общественный человек родится и умирает в рабстве. С самого дня рождения его втискивают в пеленки, а по смерти заколачивают в гроб. Нет естественной семьи, потому что матери или забрасывают детей на попечение нянек или делают из детей идолов, а отцы, естественные наставники детей, предпочитают за недосугом поручать свое дело наемному учителю. Если так, то пусть идеальный наставник удалится с воспитанником в деревню, дальше от лакеев и всего городского уклада жизни, найдет ему кормилицу, здоровую и добрую женщину, и будет с ним неразлучен.

Здоровье и свобода физического развития—вот правило первого воспитания ребенка. Эмиль здоровый ребенок—это необходимая предпосылка. Не нужно никаких привычек к чепчикам, пеленкам, к определенному времени еды и сна. Естественная привычка, которую надо развить,—не иметь никаких привычек.

Возражая Локку, советовавшему не давать воды разгоряченному ребенку, Руссо говорит: не поверю, чтобы первые желания были так беспутны, что нельзя их удовлетворять, не подвергая себя опасности. Если верить медицине, то дикари непрестанно страдали бы от ревматизмов.

Нужно придумывать игры в темноте, чтобы ребенок не привыкал бояться темноты. Пусть ребенок не боится ни шума, ни животных, ни боли от ушибов и доходит собственным опытом до необходимых ему представлений. Пусть и воспитатель не боится слез и крика ребенка, но приучится понимать их и приходить на помощь, когда ребенок не может сделать того, что для него нужно. Но ребенок не должен уметь приказывать, для него нужнее научаться терпению, чтобы не добиваться целей, стоящих выше его собственных сил.

Когда ребенок научится говорить правильно, отчетливо, сознательно—наступает новый период его жизни. Но не следует его ускорять, точно также не следует сообщать новых слов, за которыми ребенок не видит конкретного предмета. Не нужно злоупотреблять возможностью разговора с детьми, не пускаться с ними в длинные рассуждения. Дети да будут детьми. Воспитатель обдуманно выражает согласие или запрещение, и не меняет своих решений. Ни в чем не отказывать ребенку—это сделать его впоследствии несчастным. Нет ничего вреднее, как препирательство с ребенком относительно того, что можно и чего нельзя. Опыт и свое бессилие—естественные законодатели для ребенка.

Основательно указывая на отрицательные стороны постоянных запрещений, Руссо впадает, впрочем, в другую не менее опасную ошибку. Он рекомендует действовать благонамеренным обманом. Пусть ребенок думает, что он господин, что он поступает, как ему хочется, лишь бы на деле был господином воспитатель. „Нет более полного подчинения, как то, которое имеет вид свободы; оно порабощает самую волю". Ребенок „должен делать только то, что он хочет, но он должен хотеть только то, чего вы хотите, чтобы он делал". „Чтобы Эмиль не заметил"—эти слова неоднократно встречаются у Руссо.

Такого рода советы тем более странны, что, по словам Руссо, Эмиль, казалось бы, не нуждался в таком „порабощении воли".

Да и вообще в человеческом сердце нет коренной порчи, по мнению Руссо. Порчу производят такие ложные воспитательные приемы, как возбуждение в детях зависти, соперничества, алчности, страха. Поэтому первоначальное воспитание может быть только отрицательным, т. е. предохранять сердце от пороков и ум от заблуждений. Обычное воспитание так фальшиво, что нужно поступать как раз вопреки ему, что-бы поступать правильно. Упражняйте тело питомца. но оставьте дух неприкосновенным и, чтобы помешать зародиться злу, не торопитесь сделать ребенка добрым. Всякое наставление, если можно, откладывайте назавтра и выигрывайте время, чтобы лучше познакомиться с своеобразностью натуры воспитанника. Чтобы поступить умно, нужно приглядываться к природе. Пусть зародыш характера обнаружится сначала у воспитанника на полной сво-

боде. Безрассудно говорить детям о их долге: естественный путь опыта приведет их сначала к понятию о их правах.

Если желательно внушить детям такие чувства, как сострадание, то для этого одно средство—пример воспитателя, точно так же как и сделать детей умными можно, только поступая умно, а не толкуя с ними об умных вещах. Всякие добродетельные наставления условны и потому опасны. Не делай никому зла—вот единственная заповедь. Воспитанник и ученик одно и то же. Поэтому и воспитатель вместе с тем и учитель.

Естественный ход умственного развития ребенка—картины, звуки, образы, впечатления, а потом уже идеи и сочетания идей. Поэтому всякое преподавание должно начаться с реальных знаний. Знание знаков без знания предметов ничтожно. Преподавание истории и географии постоянно грешит против этого положения. Ребенок, зная о Пекине и Мексике, не разберется в плане отцовского сада.

Также нерационально изучение чужого языка, пока ребенок не достиг полного рассудка, так как знание звуков чужого языка еще не есть знание языка.

Зловредное занятие вообще читать в раннем возрасте. До 12 лет ребенку хорошо бы не знать о существовании книг, но если, заинтересованный учителем, он к 10 годам сам примется за чтение, то наверняка и очень скоро справится с грамотой. Первая и надолго единственная книга Эмиля—приключения Робинзона.

Остроумно и с пониманием детской психологии Руссо указывает на непригодность некоторых известных басен. Дети скорее увлекутся ловкой лисой, чем глупой вороной, предпочтут быть львом, а не слабым обиженным животным. Самый язык басен непригоден для детского чтения по своей вычурности и фальшивости (Руссо берет примеры из Лафонтена).

Нечего и говорить, что Руссо жестоко обрушивается на развращающее влияние разных побудительных средств: призов, наград, похвал на публичных школьных актах и т. п.

Самый верный идеал—сделать ребенка здоровым физически; тогда он будет и разумным и нравственным. Ужасно заблуждаются, когда воображают, что такой метод вредит духовному развитию. Идеал вольного дикаря выше раболепного мужика. Укрепить дух надо укреплением мышц и устранением всяких побоев и назиданий. Воспитатель должен

знать, какими упражнениями целесообразнее всего достигается развитие всех мускулов и всех органов внешних чувств. К упражнениям зрения нужно отнести рисование, только не по рисункам, а с натуры, и занятия геометрией. Вместе с развитием голоса идет и развитие слуха, но не для пения опер, развитие речи, плавной, но простой и непритязательной.

К 12 годам воспитанник—Эмиль—обладает некоторыми сложившимися особенностями характера. Он уверен в себе, держится открыто, просто и свободно. Он знает не много, но отчетливо. Он не учен, но способен научиться. На одном родном языке он без красноречия, но с ясным пониманием излагает свои мысли. Рутины, обычая, авторитета он не признает. Он может поговорить сознательно о свободе, собственности, о взаимных отношениях людей и поступает лучше тех, кто говорит красноречивее его. Приказаний он не понимает, но охотно окажет услугу, чтобы после воспользоваться правом на взаимную услугу. Если ему что нибудь нужно, он обращается к первому встречному: царь и слуга для него равны. Но он не считает, что все обязаны ему помогать, и потому не забудет одолжения. В играх с товарищами он, сам о том не думая, становится главным лицом, ему все повинуются.

С 12 лет начинается пора усиленного труда, накопления знаний и ученья. Способности воспитанника достаточно окрепли для этого. Из чувственных впечатлений складываются понятия. Воспитанник наблюдает факты, осмысливает их и не столько „учится науке, но изобретает ее". Нужно внушить охоту к наукам, нужно обратить внимание на факты, подстрекнуть любопытство ответом на заданный вопрос, но не спешить с авторитетными выводами. Пусть, напр., сам воспитанник смекнет, каким образом солнце, скрывшееся на западе, утром опять покажется на востоке и т. п. Так начинается и идет изучение астрономии, физики, географии.

Эмиль изучает лишь то, что его интересует и что ему полезно. Скажут, что нельзя же все необходимое изучать именно в тот момент, когда выяснилась эта необходимость. Может быть, но и нельзя считать настоящим нужным знанием то, которое приобретается помимо внушения опыта и чувства. Пусть учитель посещает с своим учеником мастерские. Здесь тот привыкнет уважать труд и даже захочет выучиться честному ремеслу скорее, чем под влиянием дол-

гих наставлений. Преодолеть предубеждение против простого ремесла необходимо, иначе может развиться лень при равнодушии Эмиля к суждениям других людей и при отсутствии в нем страстей. „Он должен работать, как мужик, но мыслить как философ, чтобы не изленииться, подобно дикарю". Уравновесить духовные и телесные упражнения, чтобы одни служили отдохновением после других—вот великая тайна воспитания.

Труд—обязанность человека. Праздный гражданин есть вор. Разумеется, Эмиль заметит, что трудящиеся люди живут бедно, спросит о неравенстве сословий, заставит наставника сказать, что он сам дает обществу. Руссо не находит ничего лучшего, как сказать Эмилю: „Обещаю ответить вам за себя, когда вы найдете ответ за себя. Пока буду отдавать излишек бедным и делать ежедневно стол или лавку, чтобы не быть бесполезным".

Эмиль—деятельное и мыслящее существо. Нужно сделать его еще любящим и чувствующим. Ум его достаточно развит. Если у него не все знания, то нет и полузнаний. Он трудолюбив, умерен, терпелив, тверд, отважен. Но он все оценивает по отношению к себе. Метафизики и нравоучения не знает. Но ему 15 лет. Наступает роковой момент, „второе рождение". „Улисс, будь осторожнее! Не покидай руля!" Настала пора ознакомить Эмиля с сущностью рода—серьезно, коротко, не колеблясь, правдиво, прежде всего правдиво. Нужно ознакомить его и с социальными условиями, с гражданским неравенством людей, с их отношениями в обществе.

Человеку свойственно ставить себя на место тех, кто более несчастлив; мы сожалеем о тех бедствиях ближнего, которым подвержены сами; мерилом сострадания служит чувство, предполагаемое в страдающем человеке,—таковы три основы естественного нравственного воспитания.

Эмиль, пожалуй, не будет уважать людей, но и не станет их презирать и ненавидеть. Он будет знать, что человек добр по природе, но общество его портит. Поэтому пусть дорожит каждым единичным лицом и презирает толпу с ее предубеждениями. Хорошо показать людей издали—в их историческом прошлом, и дать воспитаннику голые факты, чтобы он приобрел знание людей, не глядя на них через чужое стекло.

Можно и необходимо ввести юношу и в мир религии, не навязывая того или иного исповедания, но только дав ему

возможность выбрать более ему близкое. В „исповедании савойского священика", вызвавшем яростный гнев католического и протестанского духовенства и насмешки атеистов, Руссо старается создать нужную для Эмиля религию сердца с учением о Божестве, будущей жизни, но без всякого догматизма и богословской системы. Истинный храм Божества—сердце праведника; истинно-религиозные обязанности независимы от учреждений человеческих; избегая крайностей безграничного умствования и слепого фанатизма, нужно исповедывать Бога и быть верным религии сердца—говорить правду, поступать хорошо.

С такой нравственной опорой Эмиль может расширять круг знаний: он уже не сделается болтуном. Ему нужно вступать в общество.

Человек не создан для одиночества; у него есть общественные обязанности. Эмиль принесет в общество уважение ко всему, что установлено законами природы и разумными учреждениями общества. Но, выросши на свободе, он пожалеет о бедных владыках, этих рабах повинующихся им людей, о мнимых мудрецах, скованных суетными почестями, о богатых глупцах, этих мучениках роскоши. Сам Эмиль богат и знатен, но равнодушен к охране своего положения.

В мастерской, за работою Эмиля видит его будущая супруга Софья. Молодые люди почувствовали взаимное влечение. Но воспитатель заставляет их расстаться и Эмиль отправляется путешествовать, чтобы узнать общество, присмотреться к образам правления, завершить воспитание. Он убеждается, что счастье и свобода человека не в форме правления, а в сердце его. Приведя своего Эмиля к этому убеждению, Руссо не замечает, что может явиться вопрос: к чему же нужна свобода в воспитании, если она излишня в общественной организации? Может быть, Эмиль был бы так же внутренне свободен и счастлив, если бы воспитатель, не скрывая своих иногда довольно сложных хитростей, стеснял и порабощал его, как это делала старая школа?

Много вопросов возбуждает и воспитание Софьи, к которой возвращается Эмиль после своего путешествия. Руссо принципиально провозглашает, что у женщины те же способности и потребности, как и у мужчины,—„поскольку дело не касается пола". Эта оговорка уничтожает всю силу принципа.

Вся жизнь женщины определяется обязанностями, наложенными на нее природой. Первое для нее дело—научиться любить эти обязанности. Исследования отвлеченных и умозрительных истин, принципов, аксиом—не под стать женщинам. Их занятия должны касаться практической жизни. Гениальные труды недоступны им. Девочек нужно еще дальше держать от книг, чем мальчиков. Свет—вот книга для женщин. Женщина должна изучать ум мужчины и выработать в себе покорность, потому что ей придется подчиняться мужчине или суждениям мужчины, прихотям и желаниям чужой воли. Женское воспитание направляется к тому, чтобы ни на одну минуту воспитанницы не переставали чувствовать узду. Девушка должна узнать балы, празднества, игры, чтобы они ей опротивели, и тихую семейную жизнь, чтобы ее полюбить. Так воспитана Софья. У нее добрый нрав, уживчивый характер, проницательный ум. Она просто, но со вкусом одевается, умеет шить, кроить, знает толк в кухонных занятиях. Она сердечна, религиозна, но без обрядового благочестия.

С разрешения воспитателя Эмиль вступает в брак с Софьей. В конце романа он собирается воспитывать своего ребенка и просит своего воспитателя руководить им в выполнении этой отцовской обязанности. „Я нуждаюсь в вас более, чем когда-либо". „Я хотел бы подражать вам. Руководите мною".

Характерное признание! Самостоятельный, изобретавший науки Эмиль привык пользоваться руководящими советами воспитателя и не может без них обойтись. „Пока я буду жить, я буду нуждаться в вас".

Ведь это крушение всей системы. Но мы еще думаем, что сам воспитатель Эмиля больше никуда не может итти, как в вечные руководители к нему. Ведь он выжал все соки своего ума для него одного. Сам Руссо признает, что у одного воспитателя может хватить сил лишь для одного воспитанника. Воспитатель Эмиля сам жил вне общества за 25 лет воспитания Эмиля. Чтобы овладеть воспитанником,—говорит Руссо,—нужно овладеть всем, что его окружает. Вот почему нужно предпочесть деревню, как место воспитания, так как в деревне воспитатель будет для всех нужным и авторитетным человеком, а в городе воспитанник может увидеть людей, которые не подчиняются его воспитателю или стоят выше его. Отсюда получается вывод, что в одной деревне можно воспитать только одного Эмиля и одному

воспитателю. Хотя Руссо и говорит, что дети бедняков хорошо воспитываются трудовой обстановкой их жизни, что воспитание нужно лишь для детей знатных, чтобы сделать из них человека,—нельзя не заметить искусственности Эмиля. Что ждало его и его подругу в обстановке реальной жизни? Из обрывков романа, который должен был служить продолжением „Эмиля", видно, что в Париже Эмиль увлекся рассеянной жизнью, а Софья вступила в любовную связь с светским кавалером, и их семейная жизнь надолго нарушилась. Это глубоко-жизненный конец „Эмиля".

Книгу Руссо и теперь трудно читать, оставаясь равнодушным. В свое время она вызывала только безграничное негодование или безграничное преклонение. Нам кажется, что первым своим свойством она не меньше послужила школе, чем вторым. Она не оставила живого места в старом воспитании, и через ее критику нужно было построить переход каждому, кто вздумал бы практически ответить на обвинения Руссо. Но безграничное увлечение советами его неспособно довести до тех результатов, которые так заманчиво он нарисовал. О воспитании Софьи уже мы и не говорим, так как в этом вопросе Руссо не мог высоко подняться над общим уровнем.

Во всяком случае, искреннее увлечение автора не теряет своей ценности.

Эмиль тоже своего рода „совесть" и не только французской, но и европейской школы. Когда совесть проснулась, еще не сразу может окрепнуть ясное сознание практического идеала, но отвращение к сделанному злу остается навсегда. Руссо давно перестал вводить в заблуждение педагога в практической деятельности, но его идеализм не потерял заразительности своей до настоящего времени, и „Эмиль" продолжает оставаться „декларацией прав детства".

Через тридцать лет после появления „Эмиля" проповедь „естественных прав", начатая его автором, была поддержана великой французской революцией. В конституционных актах 1791 и 1793 годов одинаково внесено требование общедоступного, бесплатного обучения для всех граждан. В сочинениях одного из деятелей революции, Кондорсэ, более подробно развивается эта мысль о всеобщем образовании, одинаково для мужчин и женщин, как удовлетворении всеобщего естественного стремления к равенству и равноправию и к служению общественным интересам. Но еще далеко не сразу этим декларативным заявлениям суждено было осуществиться в жизни.

ГЛАВА V.

Новые веяния в русской школе XVII—XVIII в. Влияние Руссо у нас и на Западе.

Новые идеи воспитания в России XVII—XVIII в.

Успехи педагогической мысли, выразившиеся в появлении таких теоретиков воспитания, как Амос Коменский и Локк, не остались без влияния даже на русскую школу конца XVII века и начала XVIII в., не говоря о второй половине его, когда в правительственных мероприятиях и в произведениях русской литературы вопросы воспитания заняли почетное место.

XVII в. в России заканчивается под сильным культурным влиянием юго-западной Руси и Польши. До самой Петровской реформы это влияние было господствующим также в теории и практике воспитания.

Но сквозь его ветшавшие формы начинали пробиваться и более здоровые струи.

В круг школьных предметов постепенно врывались казавшиеся раньше „богомерзостными“ естественные науки и математика, и книжники только предостерегали против того, чтобы, „на естественные причины взирая, Божию не повиноваться слову“. Изменяются несколько и методы обучения. Усиленно переводятся и сочиняются „вирши“ в честь розги, напр.:

Розгою Дух Святый детище бити велит,
Розга убо ниже мало здравие вредит,
Розга разум во главу детем вгоняет,
Учит молитве и злых всех встягает и проч.

Или:

Розги малому, бича большим требе,
А жезл подрастшим при нескудном хлебе и пр.

Но самое обилие подобных вирш, затейливых и довольно обширных, говорит, кажется, о том, что почитание

розги становилось более символическим, отвлеченным, чем в ту пору, когда Домострой солидно, кратко и веско раз-яснял, как нужно бить и как не следует бить.

Буквари, до тех пор служившие первым камнем преткновения и изучавшиеся при постоянном содействии розги, становятся осмысленнее, снабжаются рисунками и разными занятными приемами для поднятия интереса в учащихся. В одном из многочисленных изданий этого рода (до десяти букварей в период 1657—1698 г.), именно в букваре Кариона Истомина, вышедшем в Москве в 1696 г., видно понимание звукового метода:

„Подобает убо коеждо письмя глаголати, яко оно глас свой творит. *Ѣ* гласное мягко глаголати достоит *іе*, а не *ять* и учити глаголити тое, яко глас свой творит, не прилагати письмен согласного *т* и припряжно гласного *ь*, ниже глас его изменяя в ин глас“ и т. д.

Замечается попытка разобраться в грамматике русского языка и подбором упражнений для чтения постепенно подготовить ученика к ее усвоению.

Наконец, появляются сочинения по общим вопросам воспитания, где рядом с остатками старых понятий выступают и европейские взгляды.

Так, напр., в одном сборнике второй половины XVII в. с очевидной ссылкой на Локка говорится: „Ин философ умы отрок уподобляет скрижали ненаписанней, на ней же учитель, что либо хощет, написати может: точне в умех юношеских, что-либо хощеши, вообразится или добро или зло, и выну пребывает и прибывает“.

Там же говорится о „едином от учителей искусных“, разделяющем детские годы на три периода, при чем в первом периоде „да учат родителие“. При этом, указывая на необходимость начинать воспитание в до-школьное время, автор подтверждает свою мысль таким сравнением из природы: „Древеса, донележе млада, из дивных лесов и пустынь ненаселенных в сады пересаждати есть садовником обычай“. Подобные сравнения в духе Коменского рассыпаны во всем рассуждении.

Петровская реформа, можно сказать, в духе Локка, чисто практически разрешила вопрос о направлении русской школы. Предоставив церковной школе до времени жить своею жизнью, государство удовлетворило свои насущные

потребности в низшей, средней и высшей светской школе, с преобладанием реальных и даже узко прикладных знаний.

Теоретическое обсуждение вопросов воспитания и школы находим мы в литературе, созданной Петровскими преобразованиями. Вольнодумец *Татищев* (1686—1750) ратует за народное образование, обвиняя духовенство в своекорыстной поддержке народного невежества и полемизируя с теми, кто опасается бунтов со стороны просвещенных народных масс. У него же мы находим интересную классификацию наук: нужные (домоводство, врачевство, Закон Божий и пр.), полезные (письмо, иностранные языки, география, физика и пр.), щегольские (поэзия, музыка, танцы), любопытные (астрология и т. п.), вредные (всевозможные гадания).

Практик, дитя Петровской реформы, здесь сказался чрезвычайно ясно.

Современник Татищева, крестьянин *Посошков* (1653—1726), в том сочинении, которое, повидимому, и привело его к смерти в Петропавловской крепости, требуя народного участия в законодательстве, естественно высказывается за всеобщее и обязательное обучение народа.

Антиох *Кантемир*, знакомый с сочинениями Локка, популяризировал его педагогические идеи, усердно перекладывая их в старомодные вирши, какими еще недавно воспевалась божественная сила розги:

Безперечь детям твердя строгие уставы,
Наскучишь; истребишь в них всяку любовь славы,
Если часто пред людьми обличать их станешь;
Дай им время играть; сам себя обманешь,
Буде станешь торопить, лишно спеша, дело;
Наедине исправлять можешь ты их смело.
Ласковость больше детей в один час исправит,
Чем суровость в целый год; кто часто заставит
Дрожать сына пред собою, хвальну в нем загладит
Смелость и безвременно торопеть повадит.
Счастлив, кто надеждою похвал взбудить знает
Младенца; много к тому пример пособляет и т. д.

Позднейшая литература XVIII в. не перестает заимствоваться идеями Коменского и Локка, которые становятся знакомы русской публике и в переводах.

Но, вместе с тем, все чаще и яснее выступают и оригинальные мысли. Так, напр., *Ломоносов (1711—1765)*, поэтически в своих одах воспевая торжество Минервы на невских

берегах, прозой очень сурово осуждает ограничения, создаваемые для податных сословий „при самом наук начинании", т. е. при открытии Московского университета. „Будто бы сорок алтын (размер подати) толь великая и казне тяжелая была сумма, которой жаль потерять на приобретение ученого природного россиянина, и лучше выписывать... Дивлюсь, что и студентов из-за моря не велено выписывать":

Национальная и даже демократическая нотка постоянно слышна у напыщенного вообще *Сумарокова* (1718—1777). Присутствуя при разговоре двух придворных педагогов, из которых один, Тауберт, высказывается за обучение на немецком языке, а другой, Бецкий, за обучение на французском языке, Сумароков резко заявляет: „Оба дураки: русских ребят нужно обучать на российском языке". В одной своей статье он пишет: „Некоторые говорят, что когда все люди будут просвещены, тогда исчезнет повиновение, следовательно не будет и порядка. Это мнение принадлежит мелким душам и мелким умам".

Русская педагогическая мысль еще более оживилась, когда во второй половине XVIII в. у нас появились сочинения „господина Фенелона" и „женевского мещанина Руссо". „Приключения Телемака" перевел Тредьяковский, а книгу Фенелона „О воспитании девиц", читает Софья *Фонвизина* (в „Недоросле"). Сам автор обнаруживает знакомство и с Локком, высказывая его идеи не только педагогические, но и политические. Знаменитые комедии: „Бригадир" и „Недоросль" можно поставить на первом месте в длинном ряду сочинений русской педагогической беллетристики.

Своеобразно проявились идеи различных европейских мыслителей и педагогов в жизни и сочинениях *Г. С. Сковороды* (1722—1794).

После неудач на служебном педагогическом поприще, Сковорода в течение долгих лет ведет скитальческий образ жизни странствующего учителя, сравнивая себя с Сократом и руководясь его принципом: „Познай самого себя". Воспитание, по мысли этого русского философа, должно „благородить", сохранять здоровье и научить благодарности. Этой цели служит прежде всего „мать"—библия, но не обрядовое благочестие: „обряды без силы Божией—пустошь". Другой руководительницей воспитания является природа. „Сия есть всеродная и истинная учительница". Здесь Сковорода осо-

бенно близко подходит к Амосу Коменскому. „Клубок сам собою поточится из горы: отними только препятствующий ему претыкания камень. Не учи его катиться, а только помогай. Яблоню не учи родить яблока: уже сама натура ее научила“ и т. д. „Учитель и врач—несть врач и учитель, а только служитель природы, единственныя и истинныя и врачебницы и учительницы“.

Наконец подчеркивается необходимость национальной, народной основы воспитания. Учитель должен быть „вездесущим в народе“. Воспитание скрывается в народе, как огонь и свет в кремне. Ударь и выкресишь огонь у себя дома, не будешь ходить по соседям кланяться. Какое идолопоклонство приписывать немцам и французам силу просвещения вместо того, чтобы извлечь эту силу из родного народа.

Усердно занимались популяризацией и практическим осуществлением педагогических идей Запада императрица *Екатерина II* (1729—1796) и ее сотрудник и единомышленник в педагогических вопросах *И. И. Бецкий* (1704 –1795). У них мы найдем не всегда находящиеся во взаимном согласии взгляды Монтэня и Локка, Фенелона и Руссо.

Очень нетрудно определить источник рассуждений о необходимости физического воспитания, о предпочтительности нравственных качеств перед ученостью; о необходимости повиновения родителям и воспитателям, учтивости со всеми людьми, о приятном и легком обучении без принуждения и наказаний и т. д. По причинам, весьма понятным, недолюбливавшая Руссо, в своей „Сказке о царевиче Февее“ императрица Екатерина рассказывает о раннем детстве своего героя буквально то же самое, что говорит Руссо о младенчестве своего Эмиля, и добавляет от себя только одно замечание о прививке оспы, „после которой Февей получил наивящее любопытство и охоту к спознанию всего“.

В дальнейшем рассказе идеал послушания, вычитанный из книг европейских педагогов, иллюстрируется совершенно в русском духе. 15-летний Февей, проявляя это качество, целый год поливает указанный ему отцом сухой сучок, сломанный с дерева и воткнутый в твердую землю, а на насмешки „молодчиков“ отмалчивается или говорит так: „Кто повелевает, тому и рассуждать“.

Под смешанным влиянием Руссо и Локка составлена была знаменитая „Инструкция“ Салтыкову о воспитании великих князей. Таково же происхождение положений, определивших организацию женских учебных заведений. Результаты этих практических шагов достаточно известны и весьма мало утешительны. Причина лежит в том, что заимствованные со стороны взгляды не были проникнуты внутренней силой самостоятельного и искреннего убеждения и не примирены логичной мыслью. Благородные мечты о воспитании нового, свободного, естественного человека принижены были до практической задачи „произвести новый род подданных“. Первенствующая роль „религии сердца“ передана была Закону Божию по установленным учебникам. Пожелания об исправлении недостатков семейного воспитания выразились в уродливом разобщении детей с живой жизнью. Требование поселить в школе Радость, Веселье и Грации принято было в смысле „предотвращения грустного и унылого вида“ и ограждения детей от всяких жизненных горестей. В „Гражданском начальном учении“ Екатерина писала: „долг родителей есть дать детям учение“, а Приказам общественного призрения предписывала: „никому не чинить принуждения, но отдать на волю родителей, отдавать детей в школу или оставлять дома“; шумно приглашала в Россию Даламбера и Дидро, а Салтыкову признавалась: „Il ne faut point donner d'instruction au bas peuple: quand il en saura autant, que vous et moi, il ne voudra plus nous obéir, comme il nous obéit aujourd'hui“, т. е. не нужно давать образование народным низам, потому что они, получив его, перестанут слушаться нас так, как слушаются теперь.

Гораздо самостоятельнее Екатерины II отнесся к „Эмилю“ „бунтовщик“ *А. Н. Радищев* (1749—1802) в своем „Путешествии из Петербурга в Москву“, едва не стоившем ему жизни. В главе „Крестцы“ Радищев описывает трогательную сцену прощания помещика с двумя сыновьями, отправляющимися в военную службу. В последней беседе с ними крестицкий дворянин вспоминает всю историю их воспитания, и перед читателем развертывается картина воспитания Эмиля, но с некоторыми бытовыми интересными черточками. Прежде всего, помещик Радищева воспитывал сам своих сыновей и сумел в каждом из них сохранить их индивидуальность. Они жили не в воображаемой, а в настоящей русской деревне, с грязью, пылью, ржаным хлебом и деревенским квасом,

учились доить коров, варить щи, помогали мужикам поднимать из грязной канавы завязшую в ней телегу, „ходили в хижины уничижения, утешали томящегося нищетою". В них не воспитывалось бесстрастное отношение к людям. „Бесстрастие есть нравственная смерть".

Отец не заставлял их долбить учебники, не торопил их в ученьи, но успел познакомить после русского с иностранными языками и прежде всего с английским и латинским. „Ибо упругость духа вольности, переходя в изображение речи, приучит и разум к твердым понятиям, столь во всяких правлениях нужным".

Молодые люди воспитаны в строгом подчинении закону добродетели, и он для них выше всего. Закон гражданский они будут чтить, потому что он связь общества, и никто, и сам государь не заставит их нарушить закон. Отец убеждал их не бояться никакой казни, отстаивать правду и, указывая на господство раболепных обычаев в высшем кругу, заклинал не выполнять их.

Радищев любуется этой семьей, но заканчивает главу размышлениями о том, что связь между родителями и детьми установлена природой, пока она нужна для детей. Как у животных, так и у людей, цель воспитания—довести воспитанника до полной независимости, и „да не оскорбится сим сердце твое, отец чадолюбивый".

В истории русской педагогической мысли нельзя не отметить и другого писателя Екатерининской эпохи—*Н. И. Новикова* (1744—1818).

Иногда не соглашаясь и с европейскими авторитетами, почти всегда вопреки их русским истолкователям—Екатерине и Бецкому, Новиков выработал свои педагогические взгляды. Он провозгласил право детей на самостоятельность и, подобно Радищеву, отбросил сентиментальную покрышку своекорыстной, эгоистической „любви" к ним. Не ниже и не выше, а рядом с нравственным воспитанием он поставил умственное развитие, постигнув психологическую связь между всеми духовными силами. Он не только рассыпал по своим сочинениям много дельных мыслей о воспитании, но дал прекрасный образчик первого детского журнала „Детское чтение", которым зачитывался, как известно, Аксаков уже в начале XIX века.

В 70-х годах на частные средства Новиков открыл в Москве два училища: Екатерининское и Александровское, с целью „наилучшего и наикратчайшего обучения благонравию и сообщения охоты учиться на свою и общественную пользу".

Екатерининская система требовала полного повиновения от детей, изгоняла из воспитания „печальные воображения" и „уныние наносящие рассказы", Новиков, наоборот, находил, что не следует удалять с детских глаз „трогающих" явлений жизни, и в голодный год его ученики решили ограничить себя в пище в пользу нуждающихся.

Нечего говорить, что телесные наказания были изгнаны из школ Новикова, и отношения между воспитателем и воспитанниками были проникнуты взаимным уважением.

Известно, что просветительная деятельность Новикова продолжалась недолго и была грубо прервана преследованием за политическую неблагонадежность.

Иоганн Базедов (1723—1790).

Руссо был самым ярким, но не одиноким выразителем того общего настроения, которое высказано было даже уравновешенным философом Кантом: „В деле воспитания нужна уже не реформа, а революция".

Теоретические положения Руссо с некоторыми вариациями встречаются у многих представителей передреволюционной французской литературы: Ламетри, Гольбаха, Кондильяка и др.

А Дидро, вместе с тем, требует школ для народа, где бы все дети находили учителей, книги и хлеб.

Но теория переходила и в практику, и одно из замечательнейших педагогических предприятий, выросших на основе „Эмиля", было организовано сыном Гамбурского парикмахера Иоганном Базедовым. Испытав свои силы в качестве домашнего учителя, Базедов, вдохновляемый „Эмилем", и сам в свою очередь вдохновляет высокопоставленных и даже коронованных покровителей и жертвователей—Христиана VII, Иосифа II, Екатерину II, своими манифестами, возвещая в них о найденном им способе перевоспитать все человечество („новая порода людей" у Екатерины!), играя научить всех языкам и наукам, грамматике, истории, морали, религии. Так в 1768 г. выходит его „Vorstellung an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schullen-Studien und ihren Einfluss in die öffentliche Wohlfahrt". Это обращение к „друзьям

человечества", „филантропам", привлекает пожертвований на 15000 талеров, и на них Базедов открывает около 1776 г. в Дессау свой „Филантропин", школу с пансионом, основанную на „усовершенствованных принципах", до такой степени поражавших новизной и смелостью, что общество охотнее давало Базедову деньги на их осуществление, нежели детей для их применения, так что „Филантропин" отличался малолюдством.

„Все согласно с природой"—таково основное положение Базедова. Изложение выводов, сделанных отсюда, было бы повторением взглядов Руссо.

Интереснее методические подробности практики Базедова. Он очень последовательно проводит наглядный метод преподавания. При изучении человека, дети рассматривают этнографический атлас и человеческий скелет. Базедов решился даже покончить с традиционной басней об аисте: детям показывали у него изображение беременной женщины и совершенно серьезно говорили о рождении человека, муках матери и, конечно, о чувстве должной благодарности к ней.

При изучении животного мира показывались предметы, получаемые от животных. Та же система применялась при изучении растительного мира и неорганического. Дети изучали также ремесла на практике, знакомились с образцами товаров, служащих предметом торговли, и вообще постоянно видели кругом себя предметы и картины. Усвоив взгляд Коменскаго на легкое усвоение знаний в детской игре, Базедов пошел очень далеко в этом направлении и впоследствии, как и его вдохновитель, сознавался, что слишком преувеличил детские способности усвоения.

Занятия в „Филантропине" отличались необыкновенной живостью. Обучаясь латинскому; напр., языку, дети проделывали всевозможные движения, выполняя латинскую команду учителя и называя вслед за ним свои действия. Очевидно, это было начало так наз. „натурального метода", принципы которого Базедов подметил у французских гувернанток. Многочисленные игры все время сопровождались тоже разговором, и дети легко выучивались чужому языку без утомительных переводов и зубрения грамматики. Учение наизусть, по совету Руссо, Базедов свел к minimum'у. Веселый смех детей, их здоровый вид непривычно и радостно действовали на посетителей „Филантропина", и Кант, напр.,

высказывал уверенность, что, благодаря ему, создается новая, лучшая раса людей.

К этому можно прибавить, что „Филантропин“ создавал и новую расу учителей, так как здесь предоставлялась полная свобода применять к воспитанию собственные методы и благодаря постоянным посещениям посторонних, учителя не могли замкнуться в рутине.

„Филантропин“ прекратил свое существование со смертью Базедова, в 1793 г., оставив значительный след в педагогической практике Европы, так что даже в далеких захолустьях бывшие ученики Базедова обучали латинскому языку по переводу „Робинзона“. Недостаток системы Базедова—увлечение легкой игрой и слабое выражение общественного принципа, вызвали поправку со стороны младшего современника Базедова—великого Песталоцци, создавшего на основе того же „Эмиля“ свою самостоятельную систему.

Генрих Песталоцци (1746—1827).

Песталоцци более, чем кто бы то ни было из его предшественников, был вместе и выдающимся теоретиком и выдающимся практиком воспитания. Поэтому его деятельность нужно брать целиком и в связи с его жизнью.

Он родился в Цюрихе, рано осиротел и, на себе испытав горечь обид и сознания беспомощности, рано проникся любовью и сочувствием к простому народу. Влияние дедапастора сначало внушило ему мысль, по окончании университета, на духовном поприще послужить народу, но досадная неспособность говорить с церковной кафедры заставила его отказаться от церковного учительства. Захватившая его в это время книга Руссо тоже не сразу открыла ему настоящую дорогу: Песталоцци решил стать образцовым сельским хозяином. Характерными для этой эпохи представляются его письма к невесте. Песталоцци считает долгом предупредить ее, что у него „обязанности перед женой будут всегда подчинены обязанностям к отечеству“, и что никакие слезы не тронут его нежного сердца, если он увидит со стороны жены препятствие к исполнению долга.

„Жена моя будет поверенной моего сердца. Но моя жизнь не обойдется без важных и опасных шагов. Я никогда не забуду моего твердого решения всецело посвятить себя служению родной стране... и я готов на всевозможные жертвы, чтобы облегчить, хотя немного, горе и нужду на-

рода... Дорогая моя! Подумай и реши; оцени мою искренность".

Женившись в 1769 г., Песталоцци поселился около Цюриха в Нейгофе и, несмотря на семейное счастье, скоро почувствовал неудовлетворение. Для него показалось недостаточным подавать пример хорошего хозяина. Его внимание привлекают крестьянские дети, и тогда наступает оплодотворение теории „Эмиля". Песталоцци решает заняться воспитанием детей, не для обогащения их книжными знаниями, но для подготовки к более успешной жизненной борьбе.

„ Не в том дело, чтобы они знали то, чего не знают, но в том, чтобы они поступали не так, как привыкли поступать. Хорошо поступают только те, кто хорошо чувствует. Если бы дети сознавали, что их любят и заботятся о них, их сердца также открылись бы для любви и уважения. В них надо воспитать не только уважение к старшим, но и уважение к себе. Они должны научиться во всем помогать себе, чтобы уметь обойтись без чужой помощи".

Первоначально, взяв на воспитание несколько беднейших детей, Песталоцци занялся обучением их сельскохозяйственным работам; конечно, имелись в виду не интересы физического воспитания, а необходимость окупить работой детей их содержание. Песталоцци и потом держался такого взгляда, что труда не следует обращать в шутку и забаву. Дети должны видеть, что результаты их труда так же ценятся, как и труда взрослых. Попутно тело, развиваясь в труде, вступает в „единение с духом и сердцем".

Сам собою возникал для Песталоцци вопрос и о школьном ученьи. Песталоцци пишет, что он прежде всего постарался исследовать, когда наступает время детского обучения, и скоро пришел к убеждению: „час рождения ребенка есть первый час его обучения". Природа начинает учить ребенка с той минуты, когда его чувства стали восприимчивыми. Самая жизнь есть не что иное, как пробудившаяся способность воспринимать впечатления. Всякое обучение людей есть не что иное, как искусство помочь естественному стремлению человека к развитию. Наши же антипсихологические школы в сущности просто машины для уничтожения всех результатов силы и опыта, пробужденных в ребенке самой природой.

После пяти лет полной свободы у детей вдруг вырывают их блаженство на лоне природы. Как овец, сбитых в

кучу, бросают в вонючую комнату, по целым часам, дням, годам неумолимо держат на рассматривании жалких, неинтересных и однообразных букв, и при таком строе жизни, что можно с ума сойти.

Одной слепой и причудливой природе нельзя, впрочем, доверить воспитания; нужно передать его в руки лучшей разумной силы, которая тысячелетним опытом научилась размышлять о сущности действующих в ней вечных законов. Какое счастье соединить природу и искусство в народном обучении.

Эта мысль ободряла Песталоцци в его убогой школьной обстановке: ведь природа везде перед глазами детей, им возможно научиться правильному выражению мыслей даже прежде обучения чтению и письму. Иногда Песталоцци просто подходил с детьми, напр., к прорванным обоям, обнажившим стену, и подолгу умел вести с ними наглядную беседу по вопросам: Что вы видите? Из чего это? и т. д.

В несколько месяцев детей, пришедших к Песталоцци, нельзя было узнать: они поздоровели, повеселели, развились. По совету одного друга, Песталоцци напечатал газетное воззвание к обществу и, прося материально поддержать его школу, писал между прочим: „Я доказал своим предприятием, что не регулярный труд задерживает развитие бедных крестьянских детей, но беспорядочность их жизни, испытываемые лишения, редко сдерживаемые страсти и отчаяние... Я убежден, что довольно согреть сердце ребенка, чтобы вызвать его умственное и нравственное перерождение".

Но ободренный сочувствием, Песталоцци слишком расширил дело и оказался мало способным администратором, так что скоро разорился и вынужден был закрыть школу, преследуемый вдобавок обвинениями невежественных родителей в эксплоатации детского труда.

Оторванная от практического дела педагогическая мысль его выливается в форму литературного произведения „Лингард и Гертруда". Горячее, ни перед чем не падающее сочувствие к народу, прекрасные описания сельской жизни, создали книге необыкновенную популярность в массе, но вместе с тем эта повесть была ценнейшим вкладом в педагогическую литературу.

Песталоцци высказывается здесь таким образом об основах воспитания:

„Всякое школьное образование, не построенное на основах общечеловеческого образования, ведет ложным

путем. Все человечество по своей сущности одинаково и для своего удовлетворения должно итти одним путем. Поэтому всякая истина, верно почерпнутая изнутри нашего существа, должна быть общечеловеческой истиной".

Эта общечеловеческая истина есть в то же время истина религиозная, и чтобы заложить в детях надежное основание истинной любви их к Богу и человечеству, нужно подчинить обучение принципу „трудовой жизни". Тогда можно верить, что „облагорожение народа—не мечта".

Поправки к личным, индивидуальным педагогическим планам должна вносить коллективная мысль народа. Главное—женщины всех классов и состояний должны входить в комиссию, определяющую практичность и целесообразность новой школы.

Собственные переживания автора отразились на тех страницах, где он с участием повествует о первых шагах идеального учителя, о недоброжелательстве невежд, о постепенном сближении с детьми, у которых под умелым руководством необычайно быстро развивалось сознание своих сил. Роман, кстати сказать, очень интересный в качестве типичной литературной формы своего времени, заканчивается изображением крестьянского благополучия, наступившего с их перевоспитанием. Песталоцци невольно выходит из рамок чисто школьного воспитания, говорит о воспитании народа при помощи совершенных учреждений и справедливых законов и горячо защищает своего идеального реформатора, помещика Арнера, от возможных нареканий со стороны реакционеров и ханжей. Защищает он и народ от обвинений в лености, дерзости, безбожии и требует для него гражданских прав и гарантии благосостояния, основанного на труде.

В этих взглядах нетрудно было видеть веяние духа времени, и потому неудивительно, что в 1798 г. революционное правительство Швейцарии поручило автору „Лингарда и Гертруды" издание политической газеты для народа, а он в награду попросил для себя учительского места. Его назначили в кантон Станц., только что подвергшийся страшному разгрому от карательного революционного отряда, и Песталоцци сначала должен был заняться не воспитанием, а просто питанием детей и стариков среди проклятий католического и реакционного населения.

Время, проведенное Песталоцци в Станце до нового прихода войск, было тяжелым испытанием для его системы и для него самого. Он не выдержал и начал харкать кровью,

но его система вышла с честью из борьбы. Песталоцци приблизительно в такой форме описал этот роковой и блестящий год:

„Большинство детей, явившихся в школу, свидетельствовало своим видом о вырождении. Это были живые скелеты в лохмотьях, кишевших насекомыми. С одной стороны, они были бесстыдными нахалами, попрошайками н лицемерами, но с другой—несчастными, убитыми судьбой существами. Дети ранее состоятельных родителей держались при этом особняком от других и продолжали презирать их. Все были охвачены ленью, последствием умственной и физической бездеятельности. Лишь немногие знали азбуку. Моей целью было создать прежде всего в школе домашнюю обстановку, чтобы открыть детские сердца и пробудить их ум. Я ни днем ни ночью не расставался с детьми, чтобы они почувствовали близость к ним и подарили меня своей любовью и доверием. Ребенок не делает добро только по приказу или капризу учителя. Нужно, чтобы он сам признал это добром и сделал по своей охоте. Для этого нужна особая культура чувства и способностей.

„Школа жила в атмосфере недоброжелательства. Дети, привыкшие к лени, тоже были недовольны, что от них требуют работы. Но время шло, и любовь сделала свое дело. Дети уже начали плакать, когда видели, что их родители не кланяются учителю, вызвавшему к себе их детскую привязанность. Но некоторые уходили к родителям из школы. В общем же среди семидесяти нищих, одичалых детей водворились мир, дружба, родственная близость и желание учиться. Нужно прежде всего добиваться симпатии детей, окружить их любовью и добротой, чтобы укоренить эти чувства в их сердцах. „Развивайте их рассудок и такт, дабы они могли разумно и твердо проявлять эти чувства в той среде, в которой они поставлены судьбой". Не бойтесь затрагивать трудные вопросы о добре и зле. Но всю систему нравственного воспитания основывайте на случаях и обстоятельствах повседневной жизни учеников, а не на рассуждениях о нравственности и религии.

„Когда дети обнимали меня и называли отцом, я спрашивал их: „Зачем же вы делаете за спиной то, что мне неприятно?" Однажды пожар опустошил соседний город. Собрав своих детей, я сказал им: „В Альтдорфе сотни детей не имеют крова и пищи. Не согласны ли вы просить правительство о разрешении принять нам нескольких бедняжек?

Но только нам придется больше работать и делиться с ними пищей, потому что у нас не хватает денег". Дети в один голос отвечали, что они готовы на все, лишь бы помочь своим товарищам. Вот каким путем старался я пробудить в детях сознание добродетели.

„В школе не было строго организованной дисциплины, она водворялась по мере общего развития детей. Но тишина в классе требовалась полная, и чтобы ее добиться, иногда применялось шутливое замечание, а грубые дети наказывались и розгами: все воспитание поставлено было слишком в неблагоприятные условия до-школьной порчи детей, чтобы можно было избежать этих наказаний! Но я всегда старался, чтобы все мотивы моих поступков были ясны для детей, и дети не вооружались на меня за наказания. Я сам не перенес бы нахмуренных лиц и боязливых взоров и заботился о том, чтобы вызвать к себе полную доверенность и ничем не испортить хорошие черты детской индивидуальности.

„Я советовался с детьми о всяких делах, касающихся школы, а в этих беседах затрогивал и более широкие явления, считая, что это необходимо для развития мудрости и характера. Но это не было чисто словесным упражнением. Опыт показал мне, что лишь то кажется для детей истинным, в чем они убедились из наблюдений, а одни слова тормозят развитие мысли.

„Система моя, вытекавшая из убеждения детей, что я люблю их, постепенно стала правилом их жизни. Школа стала семьей, где старшие и знающие помогали младшим и отстающим. Я сам учился вместе с детьми, которые были моими помощниками. Вся моя система была так проста, что иной учитель счел бы унизительным ей следовать..."

После Станца Песталоцци учительствовал в одном городке, откуда был переведен в худшую школу по жалобам на то, что он не умеет обучать детей—очевидно, Песталоцци был прав: его система показалась простым невежеством. Но правительство сумело после ревизии школы оценить педагога, и его перевели на другое, более ответственное место, а затем после опубликованного им отчета он получил средства для организации собственного учебного заведения, при котором со следующего, 1801 года, учреждены были классы для подготовки учителей. Слава „отца Песталоцци" росла, и от одного из многочисленных посетителей он получил, по его признанию, высшую награду, когда при осмотре школы у того вырвались слова: „Да это не школа, а семья!" Уже

гордой уверенностью в своих заслугах звучит фраза Песталоцци, сказанная им после аудиенции у Бонапарта-консула, не уделившего ему надлежащего внимания: „Я не видал Бонапарта, и Бонапарт не видел меня“ *).

С отливом революционной волны произошел перелом в жизни и деятельности Песталоцци. Ему пришлось оставить созданное им учреждение и переехать в Ивердюн. И здесь успехи его привлекали к нему всеобщее внимание, но скоро стал замечаться упадок новой школы. Песталоцци обвиняли в недостатке знаний; среди его сотрудников чувствовалась завистливая неприязнь к нему, и началась долгая, тяжелая агония Ивердюнской школы. В 1824 г. Песталицци, после закрытия школы, отправился снова в Нейгоф, где и умер через три года.

Песталоцци называют отцом современной педагогии. Но нельзя не признать, что его наследием не все умеют пользоваться надлежащим образом. Недаром один из друзей говорил ему, что его следовало бы сделать главным советником в государстве по части просвещения, но не посылать в дрянную деревенскую школу. В самом деле, может быть, именно убогая школьная обстановка побудила Песталоцци надумывать и, можно сказать, вымучивать те приемы, которые применялись им и описаны в одном его сочинении, и которые как будто нужны только для того, чтобы скоротать школьное время. Только всепобеждающая любовь помогала педагогу занимать детей бесконечными выкладками на малых числах, сухой схематизацией географических названий и слишком долгим и частым созерцанием школьных стен с дырами и рисунками на обоях. Но не в этом нужно бы следовать „отцу современной педагогии“ при иных лучших условиях.

Песталоцци велик теми общими принципами, которые Дистервег сводил приблизительно к следующим главнейшим пунктам:

Основы воспитания не должны сочиняться произвольно, теоретически, а корениться в психологических свойствах человека.

---

*) Кстати заметить, после поражения Наполеона-императора, Песталоцци в Базале получил аудиенцию у Александра I, с увлечением доказывал ему необходимость освободить крестьян и дать им правильное воспитание, и был тронут приветливостью русского императора, не подозревая, что и он „не видел Песталоцци“.

В природе человека лежит живое стремление к развитию.

Истинное воспитание только устраняет препятствия на этом пути, развивает и укрепляет способности воспитанника.

Положительная задача воспитания—возбуждать; наука воспитания—теория возбуждения.

Развитие ребенка начинается с ощущений, растет с увеличением опыта и достигает высшей ступени в разумной самостоятельности действий.

Средство укрепления самостоятельности—самодеятельность.

Развитие физических и духовных сил одинаково необходимо.

Религиозное воспитание дается примером матери, главной деятельницы в развитии ребенка, но никоим образом не заучиванием текстов. Корень религии—чувство; религиозное суждение приходит потом.

Элементами обучения служат познание формы, числа и названия предметов. Понятия без ощущений и представлений пусты и бесполезны. Усвоение знаний происходит через способность воспринять *форму* предметов и воспроизвести ее на рисунке или в письме, выделить этот предмет из *числа* других и дать ему на своем *языке* точное обозначение.

Всякое обучение должно начинаться с простейшего и вестись так, чтобы знание стало собственностью ученика и соединилось с умением его применить. Учитель должен знать и уважать индивидуальность ученика, а главное—любить его.

Высшая и общая цель воспитания детей—поднять благосостояние народа и облагородить его.

Надпись на памятнике Песталоцци в Ивердюне можно присоединить к этим положениям, как резюмэ его жизни, его педагогики, и как указание на существенный пункт отличия от индивидуалистов типа Руссо: „Все для других, ничего для себя".

Роберт Оуэн (1771—1858).

Рассудочный индивидуализм Руссо был первой и вполне естественной формой беспощадного натиска против обезличивающего старого режима. В приложении к воспитанию, Песталоцци, как мы видели, нимало не тяготевший к ста-

рому строю, придал борьбе с ним общественный характер с оттенком этически-религиозным. Его младший современник, англичанин Роберт Оуэн дал своим общественным идеям иной оттенок, так сказать, юридически-социальный. Несомненно в этих отличиях сказалась не столько хронологическая последовательность, как национальный характер и особые условия разных стран.

К концу XVIII века, к тому моменту, когда двадцатилетний фабрикант Оуэн выступил на общественное поприще, Англия вполне определилась, как страна с развитой промышленностью, с рабочим пролетариатом, с фабричными кризисами и т. д.

Наполеоновские войны усилили обычные язвы капиталистического строя, и среди людей, наиболее чутких и охваченных новыми гуманистическими идеями, назревал вывод, формулированный Оуэном в таких выражениях:

„Без этого нового богатства, созданного машинами, не было бы возможности вести войн, приведших к падению Наполеона и к поддержке аристократических общественных начал, а между тем эти богатства, эта новая сила, были созданием рабочего класса, и рабочему классу должны принадлежать плоды этой новой силы".

Мы не будем говорить о тех частью осуществленных, частью только проектированных мерах Оуэна, которые ставят его в первом ряду европейского социалистического движения, и остановимся лишь на педагогических идеях, высказанных им печатно в период 1812—1816 г.г.

Предшественником Оуэна, вызывавшим в нем большое уважение, был английский педагог *Ланкастер*, который разработал в полную систему, так наз. „взаимного обучения", одну идею, высказанную уже Песталоцци в письме о Станцской школе. В 1798 г. он открыл в беднейшем лондонском предместьи первую школу с преподаванием по методу взаимного обучения, практиковавшегося еще одним англичанином, Беллем. Вскоре, благодаря агитации Ланкастера, вся страна покрылась такими школами, в одном Лондоне в 1811 г. было их 95 с 30,000 учащихся. В Ланкастерских школах все основывалось на наглядности, на простоте, на привлечении старших учеников к обучению младших, так что учащиеся помимо всего обычного курса научивались обучать, и грамотность таким образом быстро разливалась во все стороны.

Оуэн преклоняется перед Беллем и Ланкастером. Как англичанин и фабрикант, он практически оценивает образо-

вание рабочих, говоря, между прочим, что образовывáть рабочих это значит улучшать средства производства в стране, уменьшать преступность, ограждать те же аристократические семьи от всех непредвиденных последствий народного невежества.

Разумеется, в отношении методов обучения Оуэн вполне убежден в необходимости реального обучения, при котором дети видят каждый предмет и сами составляют о нем понятие. Но первоначальное обучение даже по системе Ланкастера не удовлетворяет Оуэна, потому что важно не только распространять знания, но и показать их применение, а главное „привить юношеству такие мысли и чувства, которые содействовали бы будущему счастью как отдельных личностей, так и всего государства". Более высокая задача воспитания—выработка „рационального характера", о чем нужно подумать раньше всякого насыщения обыкновенными знаниями. Беда современных обществ в отсутствии воспитания таких характеров, которые способствовали бы достижению возможно большей суммы личного счастья, достижимого только при счастьи общем. Учитель и должен постоянно указывать на „прямую и неразрывную связь между выгодами и счастьем отдельного лица и всего общества". К этому счастью ведет физическое развитие, занятие полезным и хорошо направленным трудом, разумное воспитание, конечно, при условии новых социальных условий.

Оуэн полагает, что воспитанием можно сделать все и в любом человеке выработать любой характер. Правительства разных стран общими силами должны найти средства к воспитанию характера народов, а состоятельные классы в своих же интересах должны им прийти на помощь. „Или удержите низшие классы, *если вы* это можете, в состоянии глубочайшего невежества, наиболее подходящего к скотской жизни, или же решитесь превратить их в разумных существ, деятельных и полезных членов государства".

Последний путь самый безопасный, самый достойный и самый широкий; на нем найдут себе место все люди „без различия цвета кожи".

„Государство, обладающее лучшей национальной системой воспитания, будет управляться лучше остальных", так как образование „облегчает для народа бремя правительства, для правителей бремя правления". Как истый англичанин, гордый своим правлением и привыкший говорить языком парламента, Оуэн заканчивает свои очерки проектом закона о всеобщем обучении детей рабочего класса.

ГЛАВА VI.

Преемники Песталоцци в психологическом обосновании воспитания и обучения.

Иммануил Кант (1724—1804).

Однажды в разговоре Песталлоци услышал замечание, что он хочет сделать воспитание механическим. Не вникнув сначала в тон этого замечания, Песталоцци с ним согласился, но потом пояснил, что он хочет сделать воспитание собственно психологическим, т. е. так прочно основать его на ясных и непреложных фактах человеческой психологии, чтобы оно действовало, как совершенный механизм. И если можно у Песталоцци найти ошибки, то они именно об'ясняются тем, что нужных ему психологических данных в его время еще не хватало. Потребность психологических знаний, выведенных не из теологического, а из философского корня чувствовалась не в одной педагогике, и потому педагогика— это лишь одна из тех областей, которые были заново освещены философской деятельностью Канта.

Так как ни один серьезный мыслитель XIX в. не избежал в той или иной форме влияния Канта, то в полной мере охарактеризовать значение его для всей отвлеченной, в частности педагогической, мысли XIX в. нет возможности. Мы ограничимся лишь непосредственно относящимися к воспитанию мыслями Канта.

В свое время Кант заплатил дань увлечения философии Руссо, и признание свободы и самозаконности индивидуума вместе с признанием опыта остались и в его системе. Но для пользования опытом необходимы известные изначала существующие в человеке понятия, и так наз. „законы“ природы представляются философу только схемами нашего разума. Индивидуум в своей личной жизни далеко не может ограничиваться целями, поставленными его узким „опытом“: он—песчинка, частица человечества. Он должен развивать

свои способности к добру, совершенствовать себя, чтобы этим способствовать будущему счастью человечества. Эта очень трудная задача падает на воспитание, и вот почему воспитание „величайшая проблема".

Воспитатель должен не ограничиваться узко-утилитарными целями и не забывать, что воспитание в его идеале, конечно, далеко от нас, но все-таки идеал этот истинный. Оно будет совершенствоваться в течение многих поколений, должны явиться особые экспериментальные школы, чтобы определить путь, который приведет весь род человеческий к его назначению посредством целесообразного развития природных даров. Грубая ошибка—за отдаленностью идеала признать его несбыточным и воспитывать детей так, чтобы они только годились для современной испорченной жизненной обстановки. Воспитывать значит формировать личность, свободно действующую, сознающую себя частью общества и чувствующую собственную цену. Свобода личности, однако, не простирается на то, чтобы мешать свободе других, так же как необходимость направлять волю детей не дает права воспитателям устанавливать рабскую дисциплину. Педагогически полезное послушание является результатом естественного противодействия злому желанию, грубым инстинктам, удовлетворение которых при повторении войдет в привычку, а привычка сама по себе стесняет свободу личности. В том и состоит одна из главных трудностей воспитания, что нужно сочетать уважение к свободной личности воспитанника с необходимостью известного насилия. Главнейшим образом в интересах общественности. Эта трудность значительно облегчается в общественной школе, где сам воспитанник убеждается в необходимости самоограничения. Без него человечество одичало бы, так как, вопреки мнению Руссо, естественные влечения дикаря не заключают в себе благородного понимания свободы. Только грубою и несчастною ошибкою в воспитании великих мира сего можно признать, что им, как будущим властителям, ни в чем не оказывается противодействия. Так воспитывается привычка под видом государственных нужд преследовать свои личные выгоды. Между прочим, именно по этой причине от правительства нельзя ожидать обновления школы в духе космополитической идеи общечеловеческого блага и всемирно-гражданского образа мыслей. Это дело общественной инициативы.

Рассуждения Канта об общих задачах физического и умственного развития не представляют большой новизны

после Руссо. Важнее та моральная основа, на которую ставит Кант и философию и педагогику. Так, говоря о выработке характера и касаясь религии, Кант говорит, что религия без морали есть одно искание милости. Понятия о Боге и долге должны итти рядом, а богословие несущественно для воспитания. Религиозные и всякие иные предписания не имеют цены, если человек не ощущает велений внутреннего закона.

Благородной простотой проникнуты рассуждения Канта о моральных отношениях к людям другого пола и другого общественного положения. Уважение должно лежать в основе этих отношений и в таком именно духе нужно вести воспитание общественности.

Іоганн-Фридрих Гербарт (1776—1841).

Гербарт, преемник Канта по кафедре философии в Кенигсберге и последователь Песталоцци по педагогической практике, был продолжателем их в деле психологического обоснования педагогики, проводя свои идеи не только в своих литературных трудах, но и в организации основанной им педагогической семинарии.

Цель воспитания, по Гербарту, состоит в том, чтобы образовать добродетель, а для этого пробудить многосторонние умственные интересы (умозрительный, эстетический, общественный, религиозный и др.) и сформировать крепкий характер, а психология дает средства для достижения этой цели. Сообразно с этим в ходе воспитания намечаются три стороны: управление, обучение, дисциплина (или образование характера).

Управление состоит в том, чтобы уничтожить в воспитаннике пережитки первобытной необузданности. Для этого необходимо организовать правильные занятия воспитанника, учредить за ним воспитательный надзор, действовать на него приказаниями, а в крайнем случае и наказанием. Но, разумеется, воздействие с помощью нравственного авторитета и любви гораздо лучше. Нужно помнить, что все труды воспитателя одухотворяются только надеждой на благодарность воспитанника. Но не все добрые намерения увенчиваются успехом, и педагогу следует остерегаться того, как бы не остаться одному в обольщении собственными благодеяниями.

Отсюда правило: воспитывать не слишком много, т. е. удерживаться от применения такой силы, которая может

гнуть ребенка и подавлять его настроение. Ведь радостные воспоминания не безделица, чтобы можно их было отравлять. Честь воспитателю, если он заслужит признательность воспитанника и с спокойной совестью сможет сказать, что не исказил личности вверенного ему ребенка. Увлечение надзором, запрещением, угрозой всегда доказывает слабость тех, кто в этом виновен.

Обучение, которое непременно должно иметь воспитательный смысл, зависит в своей успешности от степени участия воспитанника, которое возбуждается в нем предметами обучения. Воспитатель должен позаботиться о том, чтобы познания ученика приведены были в полную ясность, приобретались по определенному методу, в известной системе. Обучение должно быть поставлено на психологическую почву, иметь, кроме того, жизненное значение.

Наконец, дисциплина педагогическая состоит в том, чтобы „сдерживать, определять и руководить"; первое нужно для того, чтобы в поступках воспитанника сказывалась цельная и верная себе нравственная личность; второе для того, чтобы воспитанник сам мог делать выбор между несколькими возможными решениями, и третье—чтобы поступки его все вытекали из твердых нравственных убеждений.

Работы в области педагогической психологии—главная заслуга Гербарта. В этой области он дал пример своим последователям и сам сделал очень много. Так, один из основных его взглядов касается определения души, которая, по Гербарту, есть цельная, неизменяемая носительница всех духовных сил. Воспитание не может изменить простой сущности души,—оно может воздействовать на увеличение, уменьшение и характер представлений, и представления в их столкновении, борьбе образуют все то, что раньше было известно под названием особых душевных сил: фантазии, памяти, разума, воли и т. д.

Отсюда естественно было Гербарту заняться вопросом о путях приобретения представлений, и, действительно, психология познания разработана им с большой полнотой. Он очень подробно останавливается, напр., на внимании.

Он определил два рода „внимания": произвольное и непроизвольное внимание. Это разделение прочно усвоено всей современной психологией, и об активном и пассивном внимании знает всякий посредственный учитель и, хотя, может быть, из третьих рук определяет по Гербарту особенности того и другого. Условия внимания: сила впечатления,

возможность сосредоточиться на немногих впечатлениях, постепенность в новых впечатлениях и периодический отдых— все это точно также есть уже у Гербарта.

Наконец, в психологии до сих пор остается непропорциональность, которую ставят иногда в упрек Гербарту: у него сравнительно мало разработан вопрос о воле, при чем и в этой области все сводится к какой-то борьбе представлений, так что воспитание характера представляется не вполне выясненным. Это обстоятельство весьма существенно. Гербарт придавал огромное значение дисциплине, много говорил о ней, различая внутреннюю и внешную дисциплину, выясняя значение дисциплины для поддержания ясности души, хорошего настроения, для развития терпения, совести, религиозного чувства. Разумеется, он не ответствен за то, но только в позднейшей, особенно практической, педагогике дисциплина, как основа воспитания характера, занимает подчас несоразмерно важное место, при чем применение ее даже расходится с истинным духом учения Гербарта.

Жакото (1770—1840) и Стефани (1761—1850).

Количественные успехи просвещения на рубеже XVIII—XIX вв. сказываются очень ясно в своеобразной специализации педагогической мысли. Педагоги прежнего времени, от Коменского и иезуитов до Руссо и Песталоцци, старались охватить все вопросы педагогического дела. Теперь же заметно выделяются из общего ряда вопросы методического характера и вопросы обучения слепых, глухо-немых и т. д. Сильный под'ем любознательности в народных массах, с одной стороны, развитие филантропических идей—с другой, давали внешний толчек для работы педагогов именно в этом направлении. У Белль-Ланкастера мы видели разработку идеи взаимного обучения. У французского педагога Жакото мы видим необыкновенное увлечение вообще методикой преподавания. Жакото уверен, что способности всех людей одинаковы, и что всех можно научить с помощью совершенных методов даже тому, чего сам не знаешь. Специализировавшись на методике важнейших предметов учебного курса, Жакото, между прочим, уделяет много внимания заучиванию наизусть и об'яснительному чтению, и несмотря на некоторую парадоксальность, оказывает методике ценные услуги.

Немецкий педагог Стефани (1761—1850) сосредоточивает внимание на идее звукового метода, заброшенной со времени Амоса Коменского, разрабатывает его и популяризует в своей азбуке, которая расходится более чем в 100 изданиях. Впрочем, Стефани высказывается и по другим педагогическим вопросам. Так он протестует против увлечения классицизмом и доказывает, что в средней школе нужно больше уделить внимания родному языку и родным писателям. Затем он указывает, что нельзя никакими методами научиться нравственности: она достигается упражнением, она плод свободного действия и внутреннего сознания собственного достоинства. Этого сознания нельзя оскорблять в воспитаннике, нужно признавать ребенка не за $^3/_4$ или $^7/_8$, а за целого человека, и обращаться с ним, как с существом свободным, которое должно научиться употреблять свою волю по велению разума.

Далее Стефани определяет, когда следует признать задачу воспитания выполненной: когда питомец достиг крепости организма, ловкости, приобрел навык в мышлении, отказался от низменных наслаждений для высших, разумных, научился управлять собою и приготовился к нравственной жизни среди общества.

Наконец, Стефани известен, как убежденный борец за освобождение школы от клерикальных влияний, не побоявшийся схватиться с отцами иезуитами. Отстаивая светскость школы, Стефани доказывает, что воспитание улучшится лишь тогда, когда „вся общественная система образования сделается особою, самостоятельною отраслью государственной деятельности, и ей придана будет целесообразная, по всему государству разлитая организация". Государство должно заняться школой, потому что, „чем хуже правительственный орган общественного воспитания, тем худших служителей приобретает себе государство".

Фридрих Фребель (1782—1852).

Не Фребелю первому пришла в голову мысль об устройстве таких учреждений, где маленькие дети под чьим-нибудь надзором могли бы шалить, играть мячиком и кубиками, бегать и петь, и даже кое-чему поучиться. Горькая необходимость, выгонявшая на работу бедных матерей, вызвала к жизни эти убежища, в которых сначала не было ничего педагогического. Фребель прославил свое имя тем, что пере-

нес центр тяжести с заботы о матерях на заботу о самих детях, и случайное несчастие детей-бедняков силою своей творческой педагогической мысли обратил в радость дошкольного детства.

В настоящее время положительно все знают в общих чертах, что такое фребелевский „детский сад“, но сплошь и рядом, как это бывает с представлениями об очень знакомом предмете, знание сводится к различению внешних признаков. Между тем, говорит сам Фребель, „истинный дух школы, подобно Святому Духу, проявляется не внешними знаками, и, стало быть, обилие воздуха в классных комнатах не составляет школы, раз какой-нибудь сквозняк изгнал из нее высшую духовную жизнь, высшее дыхание жизни“.

Вот почему весьма небесполезно припомнить, как выяснялась идея „детского сада“ у самого Фребеля, и в каком направлении работал он практически.

Фребель рос в очень неблагоприятных условиях—при невнимательном к нему отце и суровой мачехе. Детство наложило такую тяжелую печать на его дух, что в школе он слыл неразвитым ребенком, и несмотря на его желание поступить потом в университет, его отдали учиться лесоводству. Жизнь в Тюрингенском лесу имела ту свою хорошую сторону, что Фребель сроднился с природой и даже усвоил тот образный язык, которым когда-то Амос Коменский призывал учиться воспитанию у природы, вскармливающей деревья и цветы, птиц и животных. Весь лес был его детским садом, и, навсегда усвоив мысль об единстве вечных законов природы, Фребель ищет этого единства в университетских лекциях, до которых он проложил себе, наконец, путь, хотя и ненадолго: средств хватило всего на год, а потом началось опять скитальчество. Случай приводит его на учительскую кафедру, чувство подсказывает ему, что он нашел свое призвание, но холодное сознание говорит о необходимости дальнейшей научной подготовки. В качестве гувернера Фребель пользуется случаем посетить Песталоцци в его Ивердюнском институте.

Познакомившись с практикой новой школы уже после того, как им были изучены, кроме сочинений самого Песталоцци, сочинения Локка, Руссо, Базедова, Фребель окончательно уверился, что очевидное невежество умничающих критиков Песталоцци не имеет ничего общего с бесспорным требованием знаний и знаний, что и в гениально-простой педагогической системе, кроме простоты и гениальности,

должно быть в основе обширное знание. Тогда он решается возобновить занятия в университете, прерванные 11 лет тому назад, поступает в Геттингенский, потом в Берлинский университет, но в 1813 г. из университетской аудитории увлекается общим потоком в армию и лишь после Фонтенебло возвращается к любимым занятиям естественными науками, которые открывали ему новый путь к пониманию человека и созиданию „нового воспитания". На нескольких сиротах, взятых на попечение, Фребель испробовал свои принципы. Вскоре из этой попытки развилась школа, при чем для ведения ее Фребель с друзьями устроил нечто в роде воспитательской общины. В это время уже начала свирепствовать реакция, которой во всяком единении чудился заговор, и предприятие Фребеля не раз было на волоске от гибели.

В 1826 году Фребель решился опубликовать результаты своих педагогических наблюдений и размышлений в сочинении „Воспитание человека". Проповедь о правах ребенка звучит здесь уже громко и уверенно. Вы люди, бродящие по садам и полям, восклицает автор, почему вы не откроете своей души и не прислушаетесь, чему вас учит природа? Взгляните на растение, называемое плевелом, какую закономерность, какую чистую внутреннюю жизнь обнаруживает оно, когда его греет солнце. Так ваши дети, болезненные, неестественные, могли бы прекрасно развернуться, если бы вы не теснили их. Мы не бережем, не развиваем внутреннего зерна жизни в ребенке, заглушаем его, и тогда получаем то же, что в растении называется тунеядною ветвью— ложное направление сил, соков, и, к сожалению, слишком поздно принимаемся мы за исправление. Не гоните же от себя детей, когда они пристают к вам с вопросами; каждым отказом вы уничтожаете почку на их жизненном дереве. „Ведь и любовь дитяти может иссыхать". Мы охладились жизнью, мы стали ко всему глухи, но чего недостает нам, устроим нашим детям, и все оживляющую, все образующую силу детской жизни вернем снова через детей в нашу жизнь. Будем учиться у своих детей. Тогда мы вернем себе мир, отраду и мудрость. Если бы нам перестать наконец нагружать себя чужим мышлением, знаниями, добытыми не из нас, не через нас, если бы мы перестали кичиться тем, что наши дети начинены тоже чужим знанием и блестят чужим уменьем, точно какие-то гробокопатели! Неужели мы не перестанем чеканить своих детей, как монеты, и любоваться, как они щеголяют чужими изображениями. Какое же поколение про-

явит наконец самоотречение ради своих детей! Тогда оно будет обладать такой силой и энергией, каких мы и не предчувствуем.

Знания и идеи великая сила, но только тогда, когда они естественным путем вытекают из каждого индивидуума, во всей свежести юности. К ясному пониманию самого себя, к миру с природой, к единству с Богом, к чистой и святой жизни должно вести истинное воспитание, но всякое предписывающее, ограничивающее воспитание губит и разрушает.

Как видно из этих рассуждений, Фребель был уже очень близко от идеи, которая, осветив ему все в прошлом, начиная с его личных неудач в начальной школе, должна была определить его дальнейшую деятельность—это идея о влиянии дурного до-школьного воспитания на все последующее обучение и о необходимости взяться именно за упорядочение жизни ребенка в до-школьный период.

Когда, вслед за изданием своей книги, Фребель под натиском духовенства должен был переменить местопребывание и, открыв в другом городе институт для сирот с педагогическими классами при нем, вошел в близкое общение с начальными учителями, он из бесед с ними вынес полное убеждение, что школы прямо страдают от беспризорности детей в период их раннего детства. Еще раз вынужденный оставить дело и посвятив невольный досуг на ознакомление с различными первоначальными школами, Фребель в 1837 г. открыл в деревне Бланкенбурге свой первый „Kindergarten"— „Детский Сад" и выступил в печати с об'яснением своей идеи.

Первый детский сад, просуществовав очень недолго, закрылся по недостатку средств.

Немного лет спустя, думая воспользоваться годом революционного под'ема, оживившего и просветительные стремления общества, Фребель обратился к первому немецкому парламенту с сообщением о детских садах и с просьбой о поддержке. Но ответ на это обращение Фребелю пришлось получить уже от правительства, успевшего снова укрепить свои позиции. Смело поставив на одну доску имена Фридриха Фребеля и его родственника Карла Фребеля, также доверчиво выступившего в печати с защитой высшего женского образования и потому заподозренного в социализме, прусский министр народного просвещения в 1851 г. приказал закрыть в Пруссии все детские сады, „основанные на принципах Фридриха и Карла Фребеля". Просьбы конгресса учителей под председательством Дистервега об отмене этого

указа, повидимому, только утвердили министра в сознании его спасительности для отечества, и он оставался в силе лет десять даже после смерти Фребеля, сведенного в могилу этим последним ударом.

Фребелевские сады не замедлили раскинуться далеко за границы их родины—и на дальний запад в Америку и на дальний восток в Россию, при чем в одних странах, с развитым культурным, национальным и политическим самоопределением, они, сохранив чистоту фребелевских принципов, довольно далеко отошли от конкретного фребелевского образца, а в других, при отсутствии указанных условий, они остались немецким национальным „Kindergarten“, с типичными его чертами, но утратили „истинный дух“ Фребеля.

Рассмотрим же, в чем этот дух должен проявляться.

Задолго до Фребеля уже высказывались такие, напр., мысли, что детские игры для самих детей серьезнейшее дело (Монтень), что жажда разрушения у детей есть проявление жажды деятельности (Руссо) и т. д. Но мало было установить необходимость особого отношения к детской психологии. Все-таки игра есть игра, а разрушение есть разрушение, и об'яснить их было можно, но признать их принципом правильного воспитания было трудно. „Дары Фребеля“—его кубики, пластинки, мячики и пр., тем и были ценны, что игру они бесконечно близко приближали к делу, что они разрешали своего рода великую проблему прогресса, соединяя разрушение с созиданием. Ребенок делал сам стол, скамейку из своих кубиков и затем мог, нимало не уничтожая сущности их, разрушить одни формы и комбинации и вместе с тем творить новые.

По мысли Фребеля, одно наблюдение детей за серьезной жизненной работой отца дает им больше настоящих взглядов и понятий, чем школа в состоянии дать. Повозка и плуг отца, отцовская мельница, отцовский прилавок, отцовский верстак—все это исходные пункты для усвоения обширных знаний. Но одного созерцания мало. Ребенку естественно желание воспроизвести глубоко, живо и правдиво все им виденное. Воспитание и должно открыть путь к этой свободной, по внутренним побуждениям развивающейся деятельности, но именно деятельности осмысленной. Существовать—значит действовать. Игра—начало действия, начало полного существования. Она должна быть предоставлена свободе, но не капризу и не случаю. Сузив свою деятельность до осмысленного и благожелательного наблюдения, воспи-

татель должен дать наибольший простор самодеятельности детей. Очевидно отсюда, что злоупотребление методичностью, размеренностью является не соблюдением, а искажением первого принципа детских садов.

Движение—первое и простейшее проявление жизни. Ребенок должен двигаться по побуждению природы. Задача воспитания позаботиться об устранении всего, что мешает движению, что, неблагоприятно влияя на физическую природу ребенка, понижает охоту и способность к движению. Дети должны найти в детском саду подвижные игры, но если они сидят в комнате четверть часа или полчаса, прикованные дисциплиной к какому-нибудь интересному, по мнению воспитателя, рисованию, плетению и т. п., то это уже оскорбление памяти Фребеля, требовавшего посильных занятий детям и пассивную дисциплину считавшего противоестественной.

У ребенка есть стремление к пластике: он сам играет с песком, насыпая и рассыпая разные грудки, он что-то складывает из бумаги и т. д. Фребель предоставляет детям материал для постройки, легко комбинируемый на все лады. Но заводной игрушке, которую приходится употреблять только одним известным образом, не место в детском саду.

Одно из воспитательных средств детского сада то, от которого произошло самое название „сада“—уход за растениями. При уходе за растениями, такими бессильными, но в то же время так точно и постоянно реагирующими на всякую перемену в обращении с ними, ребенок всего скорее привыкает к правильному выполнению обязанностей своих. Не лишен значения уход и за игрушками, т. е. размещение их на определенном месте. Но ограничиваясь только „уходом“ за игрушками, собственно ничего не требующими и только накопляемыми и сохраняемыми от чужой руки, питомец комнатного детского сада рискует, как долго бездействовавший магнит, потерять или ослабить силу нравственного притяжения.

Не только в целях художественного, но и нравственного развития Фребель ввел в свои сады музыку и пение. Живя в эпоху, когда многосложное течение, известное под именем романтизма, вызвало особый интерес к народности, Фребель подобрал для детских песенок глубоко-национальные мотивы народной музыки. Ясно, что русские, напр., дети, напевающие под фортепиано „фребелички“ какую-нибудь „елочку“ на мелодию немецкой „O Tannenbaum!“, так же

воспитываются по Фребелю, как царевич Февей воспитывался по Руссо и Локку.

Игры и пение должны, между прочим, содействовать развитию общительности. По мысли Фребеля, маленький мир детского сада готовит детей к жизни в мире человечества, „к макрокозму“, и образовательный, общественный труд, предлагаемый здесь в посильной детям форме, должен подготовлять к труду жизненному. В обществе детей ребенок воспитывает качества общественного человека: уменье отличать друга, подавлять гордость и эгоизм, соблюдать товарищеский долг, подчиняться установленным условиям и правилам. Не вина Фребеля, если в детские сады вносятся те же общественные миазмы, какими заражено и общежитие взрослых.

Нам остается резюмировать некоторые общие положения Фребеля, проникающие всю его деятельность.

Всякое знание ценно, насколько оно развивает способности.

Память должна подчиниться высшим проявлениям духовной деятельности.

Изучение природы должно занять первое место.

Все методы обучения должны быть научны.

Телесное развитие заслуживает такого же внимания, как и умственное.

Дети ценны для воспитания, как таковые, без отношения к их будущему положению.

Богатые и бедные, мужчины и женщины должны иметь одинаковое право на обучение.

Учителя, как врачи, должны проходить курс профессиональной подготовки.

Фридрих Бенеке (1798—1854).

Одним из оригинальнейших противников Фребеля был представитель теологической педагогики Пальмер, величавший Фребеля безбожником за то, что тот говорит о воспитании младенца в утробе матери, тогда как следует начинать воспитание лишь с момента крещения. Но несмотря на таких рьяных защитников старого принципа, дело, прочно поставленное Кантом, продолжало развиваться, и педагогика все более и более уверенно опиралась на психологию и философию, которая в свою очередь окончательно эмансипировалась от средневекового „служения богословию“.

В этом отношении и заслуживает внимания деятельность Бенеке, шедшего в одном направлении, но не по следам Канта и Гербарта. Бенеке говорит о научной психологии, близкой по методу исследования к естествознанию, как о краеугольном камне воспитания. Высоко ценя Локка за отрицание „врожденных идей" и Гербарта за отрицание отвлеченных „душевных способностей", Бенеке делает отсюда соответствующий вывод о чрезвычайной важности воспитания и определяет его, как „преднамеренное действие со стороны взрослых людей на юношество, с целью возведения его на ту высшую степень развития, на которой они сами находятся". Воспитывая, взрослые воздействуют целесообразными впечатлениями на все реальные духовные силы воспитанника, совокупность которых и есть „душа". Здесь расходясь с учением Гербарта о простой сущности души, Бенеке разработал очень обстоятельно этот вопрос.

Из „Руководства к воспитанию и обучению", где и современный читатель найдет очень много важных и интересных сведений по педагогической психологии, мы возьмем основные положения автора. Выше приведено уже определение воспитания. Далее Бенеке ставит и решает вопросы о том, к чему направляется воспитание, с чего начинается оно и чем достигает цели. Бенеке несогласен с Локком, что нужно воспитывать „для света"—это значило бы приноравливаться к случайным требованиям света, тогда как воспитание должно ставить идеальные цели. Не следует однако вместе с Руссо искать идеала позади, а не впереди. Это не исторический и не психологический и даже, вопреки мнению Руссо, не естественный взгляд на воспитание. Медленное, но непрерывное развитие человеческой культуры не каприз, который можно устранить. „Отрицать культуру, значит отрицать человеческую природу в ее внутренней сущности. Человек есть во всех отношениях духовное существо, и его духовные силы с самого начала требуют пищи, развития". Дитя следует воспитывать *для настоящей жизни*, ибо оно будет ею пользоваться, и устранить его от жизни никто не в силах. Но нужно снабдить его знанием и силой для борьбы с предрассудками и уродливостями века. „Мы должны создать из питомца *сильного борца за высшие* нормы и вместе с тем развить в нем *стремление* усовершенствовать их, и по мере своего положения и сил, содействовать успехам всего человечества". Воспитатель обязан выяснить для себя эти высшие нормы человеческого совершенства. Возможно боль-

шее личное совершенство воспитателя является одним из средств воспитания, но не следует постоянно выставлять себя, как образец для подражания, чем грешат самодовольные и облепившиеся воспитатели. Нужно много работать над изучением „искусства воспитания“ и „науки воспитания“, чтобы выяснить и все средства и все данные для воспитания. Научная психология, основанная не на метафизике, а на самонаблюдении, проливает свет на эти вопросы.

Большая часть названной книги Бенеке и посвящена выяснению, „с чего начинается воспитание“, или в чем состоит „предмет воспитания“. Здесь, после рассмотрения связи между душевными и телесными явлениями, Бенеке переходит к анализу их и постоянно указывает практические выводы для педагога. Так он опровергает мнение о „формальном развитии“, говоря, что заучивание, напр., латинских слов нисколько не укрепляет памяти для удержания физических фактов и т. д.

Каждый след, оставляемый известным психическим процессом, есть вместе с тем и некоторая сила. Нужно так воспитывать, чтобы в душе питомца все следы не были мертвыми, непроизводительными, но имели характер живых, бодрых, разносторонних способностей. Бенеке пересматривает в сущности все вопросы педагогической психологии, поднимавшиеся до него, и то подтверждает догадки и догматические утверждения предшественников, напр., о пользе взаимного обучения, то решительно их опровергает. Остановимся для примера на двух спорных пунктах. Говоря о послушании, Бенеке указывает психологический вред безусловного послушания и говорит, что послушание ради самого послушания делает питомца в конце концов крайне воспримчивым ко всякому, в том числе и дурному, влиянию. Однако, и он не может воздержаться от совета искоренить упрямство „самым безвредным средством—розгой, употребляемой обыкновенным образом“. Но вообще он считает награды и наказания „суррогатами естественных мотивов“, применение которых в школе, как и в государстве, показывает, что естественное руководительство „не вполне удалось“. По поводу религиозного воспитания Бенеке предостерегает педагогов от ошибки Руссо, который не понял, что воспитатель должен, не ограничиваясь пассивным выжиданием, влиять на ускорение развития ребенка, разумеется, без всякого насилия над его личностью, и в данном случае без всякого касательства догматической и полемической сто-

роны религиозного учения, единственно в смысле возбуждения высших нравственных потребностей.

Для нас, русских, важно отметить, что Бенеке дал много материала для нашего педагога Ушинского, который частью исправляет, частью популяризирует некоторые его идеи в своей „Антропологии", которая не мало обязана и „Антропологии" другого современного педагога Карла Шмидта (1819—1864), исходившего из взгляда, что нужно изучать и воспитывать „*всего* человека", как члена человечества с его высочайшими интересами, для деятельной жизни в духе времени и родного народа.

Адольф Дистервег (1790—1866).

Представление о каком-то религиозном уважении к человеческой личности, связанном с широкими общественными идеалами гуманности и демократизма и с самоотверженной борьбой против рутины и мракобесия, чем бы они ни прикрывались, представление, сросшееся у нас с именем Белинского,—история европейской педагогической мысли привычно соединяет с именем сподвижника Шмидта—Дистервега.

Дистервег, уроженец Вестфалии, уже в молодости увлекался Песталоцци, принимал участие в его торжественном чествовании и пожелал основать в Берлине приют его имени, но Фридрих Вильгельм IV не дал осуществиться этой идее, отказав в субсидии приюту на том основании, что на празднестве Песталоцци громко провозглашались „к общему соблазну, мнения нежелательные". После этого с 1816 г. Дистервег работает в школе для подмастерьев, учрежденной Обществом поощрения полезных знаний. Вскоре затем мы видим его директором одной народно-учительской семинарии, где он ратует против зубристики, „заученного образования", делающего жизнь скучной и вытравляющего из юных душ естественность и своеобразие. Еще через 10 лет Дистервег уже во главе Берлинской учительской семинарии. Здесь в 1833 г. он, подводя итоги событиям 30—31-го годов, говорит в статье „Жизненные вопросы цивилизации" о необходимости заботы о народе, особенно об его воспитании, без чего народ остается постоянной угрозой существующему порядку. В этом увидели бунтовщическую демагогию, но в условиях европейской действительности Дистервег при всех происках против него уцелел на своем месте до 1847 г.,

когда он все-таки был уволен, накануне февральской революции.

Примыкая к общим философским и педагогическим идеям своих ближайших предшественников, особенно ценя естественно-научное направление в психологии, Дистервег не считает возможным говорить об отвлеченном, абстрактном воспитании и обучении, потому что, как невозможна отвлеченная любовь, любовь вообще, так невозможно и воспитание вне связи с известной конкретной личностью воспитанника. Кроме того, идеальная цель воспитания—самостоятельность воспитанного индивидуума в служении истине, добру и красоте, а между тем понимание истины вечно изменяется в человечестве, ибо жизнь—это развитие, изменение. Итак, цельная система воспитания невозможна, и следует говорить только о некоторых общих основах. Первой такой общей основой является свобода развития, так как невозможно развивать человека без его участия. Важнейшими препятствиями свободного развития Дистервег считает „эманацию" (т. е. давление авторитета воспитателя и вообще все побочные, вторгающиеся извне влияния), механизм обучения и деспотизм в его общественных проявлениях. Свобода развития есть разумная свобода, исключающая произвол, и конечно, она является только идеалом, так как и согласие разума и воли с истиной—тоже только идеал. Развитие должно быть не только свободным, но гармоническим, что прежде всего достигается одинаковым вниманием к развитию тела и духа. Гармоническое развитие в приложении к одним духовным способностям требует постепенного упражнения всех их до пределов maximum'a, который у разных индивидуумов различен. Неумеренное развитие одной какой-нибудь способности наносит вред другой и таким образом нарушается общая гармония. В процессе развития личности, как и всего человечества, замечаются три ступени. На первой преобладает чувственность, которой подчиняется дикарь и ребенок, затем наступает господство привычки и фантазии, эпоха юности, и наконец завершением всего является период зрелого самоопределения. Развитие есть не фикция человеческой мысли, а природная потребность человека, удовлетворение которой служит источником счастья. Стремление к счастию тождественно с стремлением к развитию. Благоприятствовать стремлению человека к развитию и значит воспитывать его. Можно сказать поэтому, что воспитывания и нет: каждый сам себя воспитывает, идя к развитию. Если

под воспитанием разуметь, как обыкновенно бывает, постороннее, умышленное воздействие на личность, то можно назвать естественным, хорошим воспитанием воздействие, согласное с природными стремлениями личности воспитываемого.

Индивидуальность прирождена человеку, она, можно сказать, божественный дар. Кто не уважает индивидуальности ближнего, тот грешит против природы и Творца. Как к святыне, с благоговейной робостью должен приступить воспитатель к внутреннему миру воспитанника. Какое право имеет он давать детской природе ту или иную форму и преобразовывать группу различных детских индивидуумов в однообразное стадо? Души, подогнанные под одну мерку, носят на себе клеймо духовного рабства, на которое нельзя равнодушно смотреть свободному человеку. Стремление подавить индивидуальность прежде всего обращает в химеру все радости бытия для приниженной личности. Но при этом оно и бессмысленно, бесполезно для тех целей, какими оправдывается. Дети не могут одним почерком писать, одним тоном говорить, так будут ли они одинаково молиться? Торжество принудительной системы, как свидетельствуют факты современности, вовсе не приводит к истинным религиозно-нравственным чувствованиям. Но этого мало. Даже прекрасный принцип одинаково теплого, любовного отношения ко всем детям, не взирая на их звание, состояние, наружность, дарования, должен быть ограничен в одном отношении: одинаковая любовь ко всем детям не должна заслонять перед учителем индивидуальности каждого из них. Также и общественная школа, при всех ее хороших качествах, при усовершенствованных методах группового обучения, имеет свою слабую сторону в невольных нарушениях прав индивидуальности.

Гораздо хуже невольных ошибок сознательный поход реакционеров, предпринятый ими против „неблагонадежных“ и „неблагонамеренных“ взглядов нашего „испорченного“ поколения с помощью испытанного средства старой школы—обременения памяти учащихся балластом слов и бессмысленным, неподходящим учебным материалом. Проникнутые иезуитскими притязаниями сделать воспитанников слепыми орудиями, „трупами“, эти люди хотят вернуть доброе старое время, установить для всех людей одинаковые религиозные, политические и нравственные убеждения. К счастью, эти потуги обречены на неуспех: никакая регламента-

ция курса не может изгнать из школы духа истины и стремления к ней. Школа должна освободиться от бюрократического равнения, проникшего в программы обучения и приемы воспитания, иначе людей можно будет различать только по шляпе и, поговорив с одним человеком какого-нибудь общественного класса, нельзя будет услышать больше ничего нового от других представителей того же класса; все будет одноцветно, однообразно, монотонно. Но нужно знать, что люди существуют не для учебных планов и удобств начальства, а для удовлетворения своих, прирожденных им, потребностей и стремлений.

Доказательство того, что не все благополучно в воспитании современного культурного общества—это отсутствие характеров. Помимо бюрократических влияний здесь сказывается влияние учителей-деспотов, которые забывают детей, наколачивают их ум на колодки авторитета. „Не люди, а машины выходят из их фабрик, машины, которые способны жить только традициями, считать всякий прогресс гибельным, а свободомыслящих людей—беспокойным элементом общества; себя же эти машины, конечно, считают в своем глупом самомнении столпами, на которых зиждется чуть ли не вся жизнь государства".

Но, конечно, о любви к своим учителям, или скорее к своим тюремным смотрителям, и у них не может быть речи.

Настоящая школа не может задаваться этими безумными целями загнать воспитанников в общие формы. Это может быть хорошо для солдат в строю, но не для членов безостановочно идущего вперед общества. Школа должна подготовить человека к самостоятельному продолжению самообразования и к выполнению своего общественного назначения и тогда отступиться от воспитанника, выпустить его без опасений за его будущее, без притязаний на ограничение его нравственной свободы.

Горячо протестуя против так наз. „регулятивов" 1854 г., изданных прусским правительством в целях реакционного давления на школу, Дистервег говорит, что здесь ясно видна какая-то привязанность к настоящему положению вещей, между тем „воспитание при этой привязанности к настоящему, при уважении к учреждениям, созданным предками, всегда должно заключать в себе также стремление вести их к более совершенному состоянию. Если в воспитании вовсе нет этого стремления, тогда школе недостает высшего иде-

ального направления. Когда молодой человек вступает в жизненные отношения и впоследствии принимает участие в их устройстве, им должна руководить и возбуждать его мысль, которая была бы выше той мысли, что все им встречаемое есть самое лучшее и совершенное. Словом, воспитание ad hoc есть не только воспитание ограниченное, лишенное всякого порыва, но в то же время оно очень легко и не достигает своей цели, часто оказываясь в последующей жизни совершенно неудачным и бесполезным.

Из предыдущего изложения видно, что при всем нежелании конкретизировать педагогические идеалы, Дистервег, как натура резко выраженная, не мог оставаться только в сфере общих положений, и относительно некоторых пунктов его взгляды настолько определительны, что из них нетрудно сделать вполне практические выводы.

В области дидактики Дистервег уже сам детализировал общие принципы обучения в нескольких совершенно определенных правилах, которые и вошли в общий обиход.

Вот главнейшие из них: Нужно учить сообразно с природой и возрастом учащихся, учить тому, что нужно в жизни и интересно.

Из учебного материала должно быть исключено все спорное, партийное, узко национальное, конфессиональное.

Вести обучение нужно так, чтобы каждое новое сведение непосредственно примыкало к известному раньше, и итти от близкого к дальнему.

Широко должны применяться наглядность и катехизация, т. е. углубление понимания с помощью вопросов учителя.

Учить можно успешно только тому, что ученик понимает, а это видно из того, насколько охотно и бодро относится ученик к занятиям.

В каждом предмете элементарные положения должны быть проработаны как нельзя более тщательно.

Учебный план сообразуется с общим уровнем учащихся.

Курс полезно делить на несколько более или менее самостоятельных законченных частей.

Повторение, как одно из важнейших дидактических средств, должно производиться систематически и, сообразно с психологическими данными, повторять нужно так же, как и проходить курс вновь, по частям более или менее цельным.

Искусственные рубрики и обобщения, конечно, не должны допускаться.

Точно также очень важно уменье связывать однородные учебные предметы в одно целое, но при этом следует опасаться путаницы.

Преподавание должно стоять на уровне современной науки и быть занимательным.

Ученики так должны усвоивать курс, чтобы легко и самостоятельно могли изложить заученное.

Достоинства учителя—энергия, обдуманность, решения без полумер и колебаний, обнаруживающих слабость мысли.

Он не должен останавливаться в своем собственном развитии, потому что остановка—это движение назад—Stillstand ist Rückgang.

Он должен любить свое дело, доверять человеческой природе, любить детей или бежать из школы. Он должен помнить, что „частное счастие—в счастии общем".

Лебединой песнью Дистервега, вызвавшей одинаково сильные выражения восторга и негодования, была его статья „Сословные училища или всеобщая народная школа". Это своего рода манифест о единой, равной и общей школе. Дети родятся равными, и общественная обязанность развить данные им от природы способности. Если средств нет, их нужно добыть, но не прятаться за нелепые возражения о грубости детей народа, об отвращении образованных людей от физического труда. Труд—общая обязанность; прошло то время, когда знатность измерялась праздностью. Точно также нечего ссылаться на опасность политической порчи и появления безверия. Всеобщая и не сословная школа должна быть создана...

Педагогическая система Дистервега в сущности так же отразила на себе восторжествовавшие в конце концов идеалы демократически-конституционного индивидуализма континентальной Европы, как система Локка аристократически-конституционные идеалы индивидуализма Англии.

Здесь точно также преемникам Дистервега оставалось бороться под его знаменем со школьным бюрократизмом, развивать, пересказывать, применять положительные принципы учителя вплоть до того момента, когда новый идеал, провозглащенный в социально-политической области, потребует пересмотра и школьных идеалов. Когда-то говоря о Бенеке, Дистервег назвал его „последним философом", припомнив при этом пожелание Шиллера, чтобы жила филосо-

фия, но умерли бы „философы“, т. е. люди, замкнувшиеся в своей философской оболочке от запросов жизни. В том же смысле можно сказать, что и Дистервег был „последним педагогом“. Отголоски политических бурь все время слышатся в его речах, хотя он сам совершенно убежденно взывает к педагогам, чтобы они чуждались политики. Очевидно, это слово так было скомпрометировано политикой Меттерниховского периода, что в своих честных мыслях о свободной, всесословной школе Дистервег не хотел видеть политики.

Как бы то ни было, отныне педагогика должна была ждать нового слова не от „педагогов“. Простое применение и даже дальнейшее раз'яснение чисто педагогических идей, высказанных за время от Канта до Дистервега, уже никому не составляло имени реформатора, никого не делало центром общего внимания. Новые пути в педагогике тесно переплелись с новыми путями в социологии, педагогика должна была стать социальной педагогикой.

ГЛАВА VII.

Идеально-гуманистическое направление в русской педагогике.

А. С. Пушкин (1799—1837).

Русское правительство, закончившее XVIII век воспрещением провозить в Россию иностранные книги, в начале XIX, казалось увидело, что „на поприще ума нельзя нам отступать". Появилось особое министерство народного просвещения, открылось много средних учебных заведений, несколько высших, но затем в воспитаннике Лагарпа произошла резкая перемена настроения, подхваченная знатью, и началось усиленное гонение против высших школ, где „упражняются в расколах и безверьи профессора", и против всех „ланкарточных взаимных обучений", т. е, Ланкастерской системы обучения, одно время привившейся в наших войсках. Четвертый министр народн. просвещ. А. С. Шишков в своей програмной речи заявлял, что „должно оберегать юношество от заразы лжемудрыми умствованиями, ветротленными мечтаниями", что „науки полезны только тогда, когда, как соль употребляются и преподаются в меру" и что „обучать гра-моте весь народ или несоразмерное числу оного количество людей принесло бы более вреда, чем пользы". Школьный вопрос опять и уже до второй половины XIX в. попал в число тех общих вопросов, которые могли освещаться только в образах, создаваемых изящной литературой. Здесь наряду с отголосками прежних понятий, занесенных с баснями Крылова из литературы Екатерининских времен, нашли себе выражение гораздо более широкие, прогрессивные взгляды, и внимательный педагог много найдет ценных указаний в художественных произведениях Пушкина („Евгений Онегин", „Капитанская дочка" и др.), Грибоедова, Гоголя („Ревизор", „Мертвые души" и др.) и их преемников. Но помимо

поэтических образов, которые не могут входить в программу нашего изложения, русские писатели XIX в. оставили несколько чисто деловых сочинений, посвященных вопросам воспитания и заслуживающих серьезного внимания.

Так у Пушкина мысли „О народном воспитании" сгруппированы в „записке" под этим заглавием, поданной императору Николаю I в 1826 году. Стараясь, и совершенно безуспешно, как показали последствия, выражаться с возможной благонамеренностью, прикрываясь фразами манифеста, где говорилось о вреде „не просвещения, но пагубной роскоши полупознаний", Пушкин прежде всего указывает на то, что в России очень спешат окончить школу, чтобы раньше поступить на службу. „Чины сделались страстию русского народа". Пушкин предлагает, если нельзя уничтожить зла, то бороться с ним полумерами: повысить служебный образовательный ценз и таким образом заставить молодежь учиться, „обогатиться познаниями, созреть в тишине училищ, а не в шумной праздности казарм". Образование должно быть общественным, под надзором правительства, господствующее же в России „домашнее воспитание есть самое недостаточное, самое безнравственное", так как проходит среди обстановки рабства и ограничивается изучением языков. Воспитание в частных пансионах не лучше. Но не следует запрещать воспитания в заграничных школах. Уничтожение телесных наказаний необходимо. Жестокое воспитание делает палачей. Программы школ общественных нужно обставить практично, не тратить времени на изучение многих языков, когда чувствуется недостаток в необходимом.

Не следует поощрять укоренившегося в школах обычая заниматься сочинением литературных произведений и даже печатать их в общих журналах. „Все это отвлекает от учения, приучает детей к мелочным успехам и ограничивает идеи, уже и без того слишком у нас ограниченные". (Мимодом заметим, что по тем же мотивам Песталоцци советовал давать детям только грифельные доски для их самостоятельных произведений, чтобы их существование было непродолжительно). Зато нужно усилить и частью заново ввести в школы преподавание политической экономии, истории, права. Эти науки должны преподаваться по новейшим системам. Преподавание истории должно резко измениться сравнительно с тем, что есть. После элементарного курса, в старших классах следует проходить историю научно, не хитрить, не искажать фактов, не оберегать учащихся от со-

общения, напр., „республиканских рассуждений". История русская должна занять преимущественное внимание, имея целью подготовить дворянскую молодежь к „великому подвигу улучшения государственных постановлений".

Оставаясь на практической почве, Пушкин приветствовал появление ланкастерских школ, но видел, что о просвещении народных масс нечего и говорить, пока они находятся в рабстве, пока не совершен „великий подвиг улучшения государственных постановлений". Зари „свободы просвещенной" он только ждал в поэтических мечтах, так же как он мечтал и о том, что „народною тропою" пойдут к его памятнику „и гордый внук славян и финн, и *ныне* дикий тунгуз, и друг степей калмык".

Характерно для его практического и политического смысла, что он очередной задачей считал просвещение только что покоренных кавказских горцев, не знавших крепостного рабства. Говоря о мерах, принимаемых к усмирению горцев, поэт замечает, что средством „более сильным, более нравственным, более сообразным с просвещением нашего века" была бы проповедь евангелия, „но об этом средстве Россия доныне и не подумала". „Кажется, для нашей холодной лености легче взамен слова живого, выливать мертвые буквы и посылать немые книги людям, не знающим грамоты" („Путешествие в Арзрум"). Интересно, что в то же время *Грибоедов* с неменьшей горечью говорит о пренебрежении культурными обязанностями со стороны России на Кавказе. „Будем вешать и плюем на историю", пишет он одному другу. В другом письме он опять упоминает о борьбе „свободы с барабанным просвещением".

Это отрицательное отношение к милитаризму мы встретим и у Жуковского.

В. А. Жуковский (1783—1852)

Одновременно с тем, как Пушкин написал свою „Записку", и, может быть, сообща с ним, Жуковский, назначенный воспитателем наследника престола, впоследствии Александра II, выразил свои педагогические взгляды в „Плане учения Наследника Цесаревича". Целью воспитания Жуковский, видимо, знакомый со взглядами Канта, ставит „образование для добродетели", а средства видит в развитии и упражнении природных добрых качеств, в укреплении нравственных привычек правилами разума и силою религии, в

предохранении от зла и искоренении злых побуждений. Это собственно средства нравственного воспитания, а воспитание умственное, или обучение, должно для той же цели знакомить питомца с тем, что окружает его, с тем, что он есть, с тем, что он должен быть, как существо нравственное, с его предначертанием, как существа бессмертного.

Воспитание начинается с колыбели, обучение продолжается в ближайшем смысле в период времени от 8 до 20 лет. От 8 до 13 лет сообщаются воспитаннику знания, которые должны ему служить „компасом", „картой" или „орудиями" для дальнейшего обучения. С 13 до 20 лет выполняется более точная программа наук антропологических (история, этнография, статистика, политика, философия) и онтологических (математика, естественная история, технология, физическая география, физика).

Учение должно итти в ненарушимом порядке по установленному плану, и сам государь, утвердив этот план, „да благоволит быть первым беспрекословным его исполнителем". Это приучит воспитанника дорожить порядком, знать цену своему и чужому времени, выше всего ставить исполнение долга. Жуковский указывает на неудобство постоянных переездов воспитанника с одного места жительства на другое. Привычка видеть „одни станции" разовьет непостоянство в воспитаннике. Эти переезды неудобны и для наставников, о которых „так же нужно думать, как о воспитаннике".

Прогулки, конечно, нужны, впоследствии им необходимо придать серьезный образовательный характер, но они должны входить в установленный план. О занятиях ведется подробный отчет, и, видя его, государь может выразить наследнику свое одобрение или неодобрение. Но особые похвалы не должны быть расточаемы за все, что сделано по чувству долга. Подарки следует делать возможно реже. Обилие ненужных вещей рассеивает внимание, ослабляет любознательность. Наследник должен стать не ученым, а просвещенным человеком, сознающим свое благо во благе общем. Знание без нравственности и нравственность без знания одинаково вредны. В просвещении соединяется то и другое. Оно нужно и правителю и народу. История должна быть главной наставницей будущего государя; она ознакомит его с нуждами страны. Без этого одно представление о своей власти будет в нем „губительной насмешкой над Божеством и человечеством". Он должен научиться уважать

закон и любить просвещение. В этом опора благонамеренной власти. Невежественным народом кажется легко управлять только тому, „кто хочет властвовать для одной власти". Нужно уважать свободное общественное мнение. Мысли мятежны только в утесняемой стране. Нужно уважать свой народ и владычествовать не силой, а порядком: „истинное могущество государя не в числе его воинов, а в благоденствии народа".

К чести Жуковского нужно сказать, что он не отступал от начертанного им гуманистического плана воспитания. Даже удивительна в нем та смелость, с какою он отстаивает свои воспитательские права. Так, напр., после одного военного парада, происходившего в присутствии великого князя, Жуковский пишет императрице:

„Эпизод этот, государыня, совершенно излишний в той прекрасной поэме, над которой мы трудимся. Ради Бога, чтобы в будущем не было подобных сцен... Воинственные игрушки не испортят ли в нем (в наследнике) того, что должно быть первым его назначением. Должен ли быть он только воином, действовать единственно в сжатом горизонте генерала? Когда же у нас будут законодатели? Когда будут смотреть с уважением на истинные нужды народа, на законы, просвещение, нравственность? Государыня, простите мои восклицания, но страсть к военному ремеслу стеснит ему душу: он привыкнет видеть в народе только полк, в отечестве казарму".

Не прав ли Белинский, говоря, что Жуковский „навсегда останется воспитателем юных душ, полных стремления ко всему благому!"

Н. В. Гоголь (1809—1852)

Неудачное выступление Гоголя на общественно-учительское поприще с его „Перепискою", известия о непродолжительном и неудавшемся его профессорстве надолго заградили путь к оценке его с педагогической точки зрения, хотя педагогическое значение некоторых его художественных произведений никем не отвергалось. Вопрос о писательском учительстве Гоголя отвлек бы нас далеко от главного предмета, но что касается традиционного взгляда на Гоголя, как на неспособного преподавателя, то против него нужно сделать возражение. Никак нельзя признать Гоголя мало сведущим человеком по сравнению с общим уровнем тогдашних пре-

подавательских сил, поразительное убожество которых описывает, напр., проф. Никитенко в его летописи-дневнике.

Скорее можно признать, что Гоголь был еще недоразвившимся типом таких преподавателей, как Грановский. По его словам, каждая лекция должна быть целой поэмой, т. е. представлять нечто вроде известного отрывка „Жизнь"— („Бедному сыну пустыни снился сон"). Возьмите рядом блестящие характеристики Грановского; педанты тоже могли быть ими недовольны, не желая знать, что роскошное создание научного творчества предполагает долгую черновую работу, не выставляемую художником напоказ, потому что только посредственный самоучка кичится безобразной грудой своих „лесов". Гоголь говорит по этому поводу, что весь метод преподавателя сводится к возбуждению интереса учеников. Лень ученика—вина преподавателя. Детский возраст—одна жажда, одно безотчетное стремление к знанию. Преподаватель должен этим воспользоваться. Не нужно книги: лучший учебник сжимает и умерщвляет воображение ребенка. Это—возраст сильных впечатлений, и нужно иметь силу увлекательной живой речи, чтобы обратить этот энтузиазм на прекрасное и благородное. „Убеждения профессора должны быть так сильны, так выведены из самой природы, чтобы слушатели сами увидели истину еще прежде, нежели он совершенно укажет на нее". Имея в виду преимущественно преподавание истории и географии, Гоголь рекомендует давать сначала общий „эскиз" курса, как бы вид города с высокой горы, и потом уже изучать предмет „вдоль и поперек". Самое широкое применение наглядности необходимо. Ученики осязательно должны усвоить обязательность того или иного события, возникновения того или иного промышленного центра. Все части курса должны быть связаны в стройное целое, и мельчайшие разветвления какой-нибудь исторической силы должны быть прослежены. Образовательная цель курса в том, чтобы показать весь великий процесс, который выдержал свободный дух человека кровавыми трудами, борясь от колыбели с невежеством, природой и исполинскими препятствиями. Воспитательная же задача в том, чтобы образовать сердца опытностью, сделать твердыми, мужественными в своих правилах, чтобы ни фанатик, ни минутное волнение не могло поколебать их.

Не имея возможности останавливаться на художественных типах Гоголя, глубоко интересных для педагога, закон-

чим словами, с которыми обращается Гоголь к читателю „Мертвых Душ".

„Забирайте же с собою в путь, выходя из мягких юношеских лет в суровое ожесточающее мужество,—забирайте с собою все человеческие движения, не оставляйте их на дороге: не подымете потом".

В. Г. Белинский (1810—1848).

Молясь твоей многострадальной тени,
Учитель, перед именем твоим
Позволь смиренно преклонить колени!

В этих глубоко прочувствованных словах Некрасова выразилось верное понимание заслуг Белинского перед Россией. Действительно, „волнуясь и спеша", он шел все время к одной цели и „нас гуманно мыслить научил". Белинский с полным правом мог повторить вслед за Пушкиным, что он оказал больше влияния на общество, чем все министерство народного просвещения. Его сочинения—это энциклопедия гуманного, общественного воспитания, убежденная проповедь общественного подвига, борьбы и, „если надо", погибели для блага если не личного, то для блага „братьев". Белинский побуждал всех не быть „праздными зрителями", „являться к своим братьям не на одни пиры веселия", не терять из вида путеводной звезды идеала и итти „на общую работу и с мечом, и с словом, и с заступом, и с метлою".

Проникнутый идеалами раннего социализма, великий критик страстно нападает на всякое проявление узкого эгоизма и доказывает невозможность изоляций от общественных влияний. Усилие развиваться самостоятельно вне влияния общества сообщает человеку какую-то уродливость, говорит он. Чтение полезно, но в нем же и опасность книжного, холодного бесстрастия без живого веяния общественности.

Этими общими идеями определяется цель воспитания в тесном смысле этого слова.

Выше всего Белинский ставит нравственное воспитание, не замкнутое в предопределенные рамки какой-нибудь специальной задачи; воспитать нравственно—значит сделать не ученого, не администратора, не воина, не политика, а „просто человека". Нравственное воспитание состоит в полном теоретическом и практическом „обладании предметом".

Теоретическая нравственность, открывающаяся в одних словах, но не в действиях, исходящая от ума, но не имеющая корней в сердце—есть фарисейская нравственность и „стоит безнравственности". Так как сфера нравственности есть практическая сфера человеческих отношений, то в этих отношениях, а не в рассуждениях о морали по той или иной системе, и нужно видеть приметы нравственного или безнравственного воспитания. „Один из высочайших священнейших принципов истинной нравственности заключается в религиозном уважении к человеческому достоинству во всяком человеке, без различия лица, прежде всего за то, что он человек, и потом уже за его личные достоинства, в живом, симпатическом сознании своего *братства* со всеми, кто называется *человеком*". Как сурово казнит Белинский пушкинского Алеко за отсутствие в нем этого сознания! „Турок в душе, он считал себя впереди целой Европы на пути к цивилизованному уважению прав личности!"

К лучшим местам в сочинениях Белинского принадлежат те страницы, где он с указанной точки зрения разбирает женское воспитание в России, или, лучше сказать, отсутствие воспитания. Да, собственно говоря, в России даже и „нет женщины", а есть „прекрасный пол", нет девушки, а есть невесты и старые девы. Их воспитание—„прыгать и шнуроваться, немножко бренчать на фортепьяно, немножко болтать по французки" и затем „ловить женихов". Изредка попадаются исключения из общего правила и зато всегда дорого платятся, как очистительные жертвы за грехи общества.

Наконец, одушевлением горят и те страницы, где Белинский говорит о просвещении народа. Ему приходится разоблачать не только невежественные, но и сознательно-лицемерные доводы за оставление народных масс во тьме. Предтеча освободительного движения 60-х годов, Белинский рядом ставит две язвы России—невежество народа и „ложные начала, на которые опирается земледелие", и нападает на „мистических философов", как будто не понимающих тесной связи между этими двумя болячками и отстаивающих народное невежество во имя самобытной народности.

Общественное воспитание личности; воспитание человека в женщине; европейское просвещение народа—три основные пункта, составляющие заслугу Белинского.

Н. И. Пирогов (1810—1881).

Принцип Локка, освобождавший детей лорда от ненужного им церковного воспитания, был воспринят у нас на Руси очень рано, но преломился в дворянском сознании чрезвычайно своеобразно и определил направление школы к целям совершенно уродливым.

Фонвизинский Стародум, высмеивавший Простакову за то, что она не хочет учить сына „недворянской науке", сам тоже высказывал пожелание видеть для каждого „состояния", т. е. сословия, особенный тип воспитания.

Школьная теория и практика в меру сил и разумения господствующих классов, пошла у нас в двух направлениях: сильным придать образованием новые силы, слабым посредством самой науки поставить преграды для выхода из их „состояния". В результате развилось явление, кажется, нигде в такой мере небывалое. Совестливые люди из господствующих верхов тяготились „наукою бесплодной", а угнетенные низы своими „грамотными", „самыми способными" членами заселяли „Мертвые Дома". Счастлив был только тот, кто, по выражению Герцена, забывал идеалы школы, которая „очеловечивала", и снова „расчеловечивался", т. е. плыл по течению и не брезговал соками нездоровой социальной почвы.

Атмосфера узкого школьного практицизма, едва разряженная гуманистической деятельностью Пушкина, Белинского, снова сгустилась после них в такой степени, что число воспитательных „систем" равнялось, пожалуй, только с числом специальных цензур; школьная действительность принимала какие-то фантастические образы. В такой момент на всех подействовала, как предрассветное веяние ветерка, как первый луч восходящего солнца, вышедшая в 1856 г. статья Пирогова „Вопросы жизни", с ее красноречивым эпиграфом:

„Вы к чему готовите вашего сына? — кто-то спросил меня.— „Быть человеком",—отвечал я...

Подобно своему далекому духовному предку, гуманисту-педагогу Рабле, Пирогов был по профессии медиком. Он пережил все ужасы и весь позор Севастопольской компании, воспринимая общественные раны России в виде кровавых ран севастопольских героев, и вся горечь, наполнявшая его душу, вместе с чувством гуманного патриотизма вылилась в знаменитой статье, которая была первой ласточкой обще-

ственной весны, вызвала всеобщий восторг и возбуждение, а в области педагогической произвела такое движение, что непосредственно за тем появилось три педагогических журнала. Кстати сказать, сама она напечатана была в „Морском Сборнике", и именно в этом только издании и могла миновать цензуру. В следующем же году Пирогов получает назначение попечителем Одесского учебного округа, а затем Киевского. Эти годы 1857—1861 гг. были временем напряженной педагогической деятельности Пирогова в духе тех идей, которые он высказал в „Вопросах жизни". Это была деятельность „миссионера", как он говорил, а не „начальника". Он хотел „убеждать, а не приказывать".

Глубокое чувство любви и уважения к ребенку с его самостоятельным внутренним миром—это лучшая черта Пирогова. В наше время,—говорит он,—когда изучается даже духовная сторона умалишенных, можно ли оставаться хладнокровным к духовному миру детей и не изучать его во всех возможных направлениях.

Что может быть поучительнее, что выше, что святее духовного сближения с этим чудным детским миром? Кому не весело самому помолодеть душою? Как обновились бы, как поумнели бы сами родители и педагоги, если бы вошли в этот таинственный священный храм еще девственной души человека. Вместо того мы, взрослые, беспрестанно нарушаем гармонию детского мира, насильно врываясь в него, занося в него свою испорченность, свой вечный разлад между „быть и казаться" (Заглавие одной статьи Пирогова). Школьные спектакли и школьные экзамены—это пагуба детской психологии; они развивают в детях двойственность, приучают выставлять на показ свои дарования и знания, истинное значение которых ничем столько не оценивается, как скромностью. Уж если на то пошло, то бальный костюм и театральная афиша в школе хуже, чем старинный „жезл", которым прежние воспитатели вколачивали детям свои взгляды. В нем меньше иезуитизма.

Не нужно утопий: преподаватель не „отец", не „брат" учащимся; пусть он будет наставник и ни больше, ни меньше, но чрезвычайно чуткий, внимательный наставник. Пусть он поставит преподавание на психологической основе, применяясь к способностям каждого ученика и умея возбуждать и поддерживать внимание целого класса. И пусть не экзамен, не перевод в старший класс будет стимулом воспитания.

Воспитание никакой иной высшей цели и не может найти, как извлечение из натуры ребенка всех его человеческих задатков. „Нужно учиться без всякой задней мысли, из одного глубокого убеждения, что образование необходимо, как пища". Довольно негоциантов, солдат, моряков, врачей, юристов; нам нужны „*люди*", люди, видящие в образовании нравственную необходимость и ценящие его, как самую жизнь. Воспитание человека—высшая задача родителя и педагога. Пусть все общество повторяет, пока не усвоит навсегда мысли о том, что воспитание *для всех без различия сословий и состояний*, так же необходимо, как хлеб и соль, пусть не щадит средств на школу, сделает для всех просвещение *обязательным*, говоря: „будь человеком". Односторонний специалист есть грубый эмпирик или уличный шарлатан. Он не знает идеала и жизни. Специализация совершенно ненормальна; идеально-нормальное состояние просвещения в обществе было бы то, если бы „*все без различия, одним путем вступали в жизнь: путем широким университетским*". Новые, врасплох заставшие нас требования века обязывают истинного специалиста быть прежде всего широко обще-человечески образованным человеком. В неменьшей степени те же требования разрушают стены закрытых учебных заведений, где прививались „тепличные свойства, непригодные к суровой обстановке действительной жизни".

Научно поставленная общеобразовательная школа наше единственное спасение. Пока нам нечего надеяться на домашние средства, тем более на образовательное значение практической жизни. У нас все так застарело и прогнило, что даже и в школе единственной твердой опорой может быть об'ективная наука.

„Школа одолжена своим мощным влиянием науке и только науке". Особое нравственное воздействие школа может допустить лишь при нормальном развитии своем—когда она есть отражение общества, достаточно установившегося, окрепшего в борьбе и знающего, чего оно хочет. В таком случае школа верно исполнит его желание. „Она дочь общества, хотя и не всегда послушная". Но в России ей приходится быть матерью общества, и она должна окрепнуть, возмужать и опередить общество. Нечего ссылаться на Англию, где даже в университетах есть инспекция. „Образовательную силу Англии должно искать не в одних ее университетах, а в ее конституции и ее неподражаемом самоуправ-

лении". В России же главное условие прогресса—твердая вера в образовательно-творческую силу человеческой личности и развитие здравого смысла путем школьной науки. Нравственность „всегда лучше там, где больше здравого смысла". Часовое ученье полезнее для характера и нравственности воспитанника, нежели беспрестанный надзор десяти надзирателей.

„Без здравого смысла все правила нравственности ненадежны". Рано или поздно школа и жизнь, разобщенные у нас в России, сольются, и тогда наступит нормальное взаимодействие школы и общества. Чем более организовано общество, тем тверже его права на руководство школой, „монополию" в деле образования; но пока у нас родители не хотят учить детей или смотрят на школу, как на рассадник известных взглядов, школе самой следует развивать из себя всю свою деятельность и, разве скрепя сердце, допускать в своих стенах просачивающиеся в нее меры домашнего нравственного воздействия, как, напр., телесное наказание, которое признается у нас и библией и законоведением. Пирогов прекрасно понимает вред телесного наказания. Прежде всего, как доктор, он требует согласования всех школьных мероприятий с законами физиологии и психологии, а розга, имеющая целью причинить боль, отомстить, пристыдить, устрашить, конечно, противоречит всем этим законам. Но, не воспользовавшись своей властью и только введя особую сложную нормировку ветхозаветного воспитательного средства, Пирогов и здесь был верен своему принципу—убеждать, а не приказывать.

Два пути,—говорит он в одном официальном докладе,—существуют для воздействия на предубеждения народа. Один путь прямой—предложить на место прежних нелепых понятий другие, более современные. Другой путь косвенный. „Следуя ему, мы оставляем на время все эти предубеждения как бы неприкосновенными и показываем вид, что не обращаем на них никакого внимания, а между тем уничтожаем их постепенно распространением общечеловеческих научных сведений". Первый путь кажется очень близким, но за то второй менее опасен.

Очевидно, и в отмене телесных наказаний Пирогов шел вторым путем, не желая вызывать отпора реакционеров родителей и педагогов и рассчитывая—не без основания—на воспитательную силу общей культуры. Потом с цифрами в

руках он доказывал в печати, что все-таки он подавил любителей розги в школе.

Внутренние воспитательные начала школы Пирогов находил в корпоративном устройстве, распространенном на учащих и учащихся. Он ясно видел необходимость полной и общей реорганизации русской школы всех типов, но временно воздерживался от детальных проектов, рассуждая, что жизнь сильнее школы, и при существующих условиях из прекраснейших проектов ничего не выйдет, а в руках искусного педагога любой предмет получит большую воспитательную силу. Но в замечаниях на официальные школьные проекты министерства он не мог отказаться от выражения своих задушевных взглядов. Имея в виду среднюю школу, он возражает против чрезмерных служебных прав директоров, так как это „у нас“ при общих бюрократических привычках создаст нежелательные отношения между директорами и преподавателями. Бюрократизм нигде не причиняет столько вреда, как в деле науки и воспитания, где все должно быть основано на общем понимании дела и дружном об'единении всех воспитателей и наставников для одной педагогической цели. Здесь не должно быть начальников и подчиненных, а все товарищи. Должность инспектора совершенно излишня, так как инспектор становится между учениками и нравственным влиянием наставников и единоличными усилиями не достигает никаких результатов. В школе должно быть предоставлено влияние всему педагогическому коллективу, в лице педагогических советов. Директора должны утверждаться округом из числа кандидатов, намечаемых преподавателями. Усиление нравственного авторитета педагогических советов неминуемо повлечет за собою усиление авторитета и отдельных преподавателей. Корпоративное начало в учительской среде не только послужит гарантией против произвола администрации, оно благотворно подействует на воспитание общественных, гражданских понятий учащихся. Для этой цели нужно пожертвовать фикцией директорского и инспекторского влияния, которое, очевидно, не может иметь какого бы то ни было существенного и тем более положительного значения в многолюдной школе, при невозможности индивидуального изучения каждого ученика. Неизбежно преобладание общих, рутинных мер, несправедливостей, пристрастия,—а все это расшатывает в учениках чувство законности, и без того едва заметное в России.

Для поднятия этого чувства полезно было бы внести в среду учащихся корпоративное начало, которое „много содействует распространению законности и нравственной связи между учащимися и целым учреждением, когда основанием корпорации служит благородное, научное соревнование, чувство чести и собственного достоинства. Главная задача педагогии состоит в том, чтобы, пользуясь этой естественною наклонностью человека, дать ей надлежащее направление и устремить ее к развитию чувства законности, правды и чести". Совестный товарищеский суд, правильно, под руководством воспитателей организованный, был бы самым лучшим проявлением корпоративной деятельности учащихся. Так могли бы развиваться сильные личности, необходимые и единственные двигатели прогресса. Коллективные и самостоятельные работы учащихся в виде, напр., литературных бесед, помимо воспитательного своего значения, должны приучить детей к „самостоятельному научному труду", необходимому в университете.

Принцип школьного самоуправления в применении к университету проводится Пироговым еще ярче и, конечно, захватывает круг вопросов, уже выходящих из интересов только нравственного развития. Университетское преподавание должно быть по преимуществу свободным в смысле Lehr- und Lernfreiheit, т. е. свободы учить и свободы учиться. Одна свобода развивает талант и дарование. У нас существует мнение, что нам нужнее посредственность, а талант и сам найдет себе дорогу. Это мнение близорукое. Нам нужны таланты, и нужно беречь их, потому что талант можно тоже придавить и заглушить. Дипломное знание—неблагоприятная почва для таланта.

Университеты должны быть автономны и децентрализованы, чтобы в своей деятельности сообразоваться с местными потребностями и условиями. Этому препятствует общегосударственное наше устройство, так что пока университетская автономия может выражаться лишь в том, чтобы сделать университет менее бюрократическим, менее зависимым от бюрократии, напр. в правах ученой коллегии определять ежегодный бюджет университета, открывать новые кафедры и приискивать ученых для их замещения. Уже такая автономия спасла бы учебное место от превращения в присутственное. Вывести университет из-под влияния табели о рангах—это будет не унижением, а поднятием его над иерархическим строем. „Пусть светится оттуда". Права ученой

корпорации только „в свободе мысли и слова. Ее сила—в силе правды". Другого ей ничего не нужно. Исключительное положение университета заставит смотреть на него даже наше чиновное общество, как на „нечто высшее, более нравственное и более духовное".

Общий контроль Пирогов пока не надеялся бы вырвать из рук высшей бюрократии, но зато он полагал рядом с ним, в интересах дела, создать контроль общественный и далее контроль самих учащихся. С поразительной проницательностью Пирогов высказывал мысль о необходимости упрочить положение университетов через сближение их с обществом. Нужно „обнародить" университет с помощью публичных лекций по общественным вопросам, с'ездов учителей в университетских городах и другими средствами. Но все они без гласности будут непрочны. „Коренное преобразование нашего университета без решения вопроса о свободе мысли и слова невозможно".

Общественное мнение учащихся тоже необходимо учитывать автономным университетам. Нельзя основываться на одном мнении аудитории, но и не слушать его—нельзя. Пирогов не прочь даже допустить аплодисменты студентов после лекции.

В качестве попечителя Киевского округа, прощаясь с университетами, Пирогов говорил: „Мы все знаем, что нужно почитать стариков, но не все знают, что и молодость должно уважать". „Быв попечителем университета, я поставил себе главною задачею поддерживать всеми силами то, что я именно привык любить и уважать в молодости".

Считаясь с возражениями полицейского характера, Пирогов доказывает, что свободный, автономный университет менее всего может создать почву для политических излишеств. Политика отражается и будет отражаться на университетах, потому что „университет есть лучший барометр общества", но чем более будет воспитано общество в политическом смысле, чем ровнее и планомернее потечет политическая жизнь страны, тем вернее молодежь убережется от политических излишеств и предоставит политику соответствующим сферам. Любителям отыскивать примеры на Западе, когда эти примеры близки охранительным тенденциям, Пирогов не советует упоминать об инспекции в Оксфордском и Кембриджском университете. „Забывают одно—habeas corpus. А это одно воспитывает англичан не хуже всяких университетов". И Пирогов, хотя и очень осто-

рожно, признает, что мечты о конституции в России не представляются ему несбыточными.

Хотя Пирогов и говорит о воспитывающем влиянии науки вообще, но, касаясь более детально учебных программ, он придает главнейшее значение наукам гуманитарным. Возражения против них относятся, по мнению Пирогова, только к безжизненному их преподаванию. Гуманизм был бы излишним в школьном преподавании, если бы он проникал всю жизнь, но у нас этого нет, и реализм у нас обратился бы в подготовку грубых эмпириков. Кроме древних и русского языков, основное ядро программы заключает историю и математику.

Нельзя стричь всех под одну гребенку. Поэтому в частностях курса нужно прислушиваться к пожеланиям учащихся, сообразоваться с их развитием и стремиться не к достижению полного знания, которого дать школа не может, а к возбуждению восприимчивости и любви к науке.

Перевод из класса в класс нормально решается на основании годовых успехов. Трата времени на экзамены с их случайными результатами и нелепыми цифровыми отметками об'ясняется только временным состоянием русского общества, настолько еще невежественного и незрелого, что без ярлыка оно не в состоянии разбирать вещей. Рост общества и самодеятельность учащихся уничтожить „экзаменационное направление“ школы.

Провозгласив идею о необходимости, обязательности образования для всех, Пирогов особо подчеркнул эту идею в отношении к женщине и к еврейской молодежи. Так как ничто столько не способствует распространению просвещения в народе, как образование будущих матерей, наставниц грядущего поколения, то необходимо дать женщине такое же образование, как и мужчине. Одна эмансипация выведет женщину из положения жалкой куклы и рабы и сделает ее гражданкой. „Краеугольный камень кладется руками женщины. Христианство открыло женщине ее назначение. Пусть вдохновение осенит ее волю, и она узнает, где она должна искать своей эмансипации—в выступлении для воспитания человечества“. Уродливое воспитание до сих пор выставляло женщину напоказ для зевак, заставляло ее действовать на пружинах, как этого хотелось обществу. Ржавчина с'едает эти пружины, и женщине хочется попробовать ходить на собственных ногах, но долгое принижение ее прав вызывает обратную крайность—стремление сравняться

с мужчиной не только в образовании, но и в правах. Первое Пирогов приветствует, но во втором видит опасность „падения". „Женщина должна гордиться тем, что многого не знает".

Известную дань предрассудкам отдает Пирогов и в вопросе о еврейской школе. Так он мирится с оффициальной точкой зрения на „предубеждения" евреев, на необходимость особого надзора за их школой, но ценно уже то, что Пирогов требует совестливого и просвещенного надзора за еврейскими школами с устранением всяких принудительных и полицейских мер. Пока просвещение не проникнет во все слои еврейского общества, никакие меры не обеспечат желанных результатов. Необходимо отказаться от мысли насильно изменить религиозные и вообще культурные особенности нации, и позаботиться о лучшей постановке просвещения среди евреев, раз для этого народа грамотность является требованием религиозного национального воспитания. Выбор смотрителей училищ должен производиться особенно тщательно из людей более просвещенных. Кроме того, при каждом училище нужно допустить должность почетного смотрителя из евреев, по выбору самого еврейского общества. Права евреев-учителей нужно приравнять к правам русских учителей. Права и преимущества по образованию нужно распространять на учащихся евреев, что привлекло бы их в школу.

Воздавая должное обще-гуманному направлению деятельности Пирогова, оживившему русскую школу, нужно отметить еще одну оригинальную русскую черту в его взглядах: это признание корпоративного начала за учащимися. Припомним, что уже в школе XVII в. видное место во внутреннем распорядке школы отведено было выборным „старостам". Сохранились вирши, определявшие их права и обязанности и товарищеские отношения к классу. Это общинное начало одно врезалось клином в занесенную тогда иезуитскую школьную систему, уцелело среди чуждых явлений, и много поколений спустя в первом ярком проблеске русской педагогической мысли выступило со всей отчетливостью у Пирогова.

Н. А. Добролюбов (1836—1861).

Двадцатилетним студентом петербургского Педагогического института прочел даровитый критик „Вопросы жиз-

ни" и поспешил в журнальной статье отозваться на „честное", „смелое и горячее" выражение „высочайших, вечных истин".

Соглашаясь с Пироговым в том, что действительно школа разобщена с жизнью, что образованный человек колеблется и падает под тяжестью вопроса, отказаться ли ему от идеалов школы или вступить в борьбу с фактами жизни, Добролюбов находит нужным подробнее остановиться на том, почему же такими бессильными, безвольными выходим мы из школы. Характерно для эпохи то, что в дальнейшем изложении Добролюбов все время полемизирует с одной педагогической статьей, помещенной незадолго до того в том же „Морском Сборнике", где была напечатана и статья Пирогова. Основная мысль этой статьи была в том, что безусловное повиновение есть главное и единственное необходимое условие воспитания. В распространенности этого взгляда и видит Добролюбов причину зла, констатированного „Вопросами жизни". Основание этого взгляда шатко уже потому, что не всегда воспитатель свободен от увлечений, могущих повлиять на разумность его приказаний. Но даже идеальный в этом отношении воспитатель есть человек своего времени, а ребенок будет действовать в качестве взрослого члена уже иного поколения, с новыми запросами и новыми решениями. Следовательно, и по этой причине, некоторые меры воспитателя будут помимо его воли нецелесообразными, неразумными. Влияние застарелых понятий, насильно прививаемых детям, впоследствии приводит к раздвоению личности. Теоретически человек, напр., постигает меру достоинства личности, а на практике судит о ближних по изяществу французского выговора. Положим, приказания воспитателя всегда идеально справедливы. Но ребенок иногда понимает их и слушается, в другой раз не понимает и не слушается. В одном случае его хвалят за послушание, в другом наказывают за непослушание, в обоих личное, сознательное отношение к факту оттирается на задний план, ребенок постепенно отвыкает прислушиваться к внутренним побуждениям, и так опять образуется тип людей с замечательной силой теоретического суждения, при полном отсутствии отваги для осуществления своих мыслей на практике. Добролюбов шаг за шагом разбивает всю аргументацию сторонников безусловного повиновения, вскрывает пагубное влияние его на чувство, разум и волю воспитанника, и затем фактами из детской жизни доказывает свои мысли

о необходимости предоставить детям более свободы в действиях. Он обращает внимание на способность детей делать верные наблюдения и обобщения, говорит о их правдивости, отвергает мнение об эгоизме детей и требует уважения к этим умственным и нравственным задаткам, ссылаясь на авторитет Песталоцци, и ставит русскому воспитателю очередную задачу борьбы с „голословностью, внешностью, мертвенностью", приверженностью „к мертвой букве".

В сущности уже в этой статье Добролюбов косвенно задевает Пирогова с его враждой к „дерзновенным противникам необходимого на земле авторитета". Но после нее еще раз Добролюбов выступил за Пирогова, противопоставляя его „простые, естественные, разумные" мысли лицемерным, рутинным рассуждениям других современных школьных деятелей. Но каково же было разочарование Добролюбова, когда это же самое раздвоение, которое он так клеймил и в литературных типах, он усмотрел и в практике Пирогова, когда тот в качестве попечителя не восстал решительно против розги, а только подчинил ее применение известным правилам. Две горячих статьи посвящено „всероссийским иллюзиям, разрушаемым розгами". Не отказываясь от признания личных заслуг и высоких качеств Пирогова, повторяя свой постоянный взгляд, что от влияния тлетворной окружающей среды не могут спастись и лучшие люди, Добролюбов с особенной горечью отмечает, что Пирогов, поступившись в угоду сильнейшему течению своими убеждениями, пробует защищать свои „правила" педагогическими аргументами, падающими при первом прикосновении критики, и „сам", утверждая своим авторитетом безнравственную меру наказания, прикрывается старым обломовским: „Да как же вдруг?"

Дальнейшее развитие и принципиальная защита теоретических взглядов Пирогова от его тактики было одной из важнейших заслуг Добролюбова, как педагога, так как довольно видные школьные деятели, печатно сознавшиеся, что они секут детей „в минуты сомнения в непогрешимости своего взгляда", могли торжествовать, когда „сам Пирогов" поколебался в борьбе против розги.

Другой такой же педагогической заслугой авторитетного критика была популяризация идеи, бегло затронутой и Пироговым, именно о физиологических основах воспитания и о месте естественно-исторических знаний в школе. Совершенно основательно замечает Добролюбов, что заботы о телесном здоровьи сына были уже понятны и госпоже Простаковой,

но только новейшая наука определила настоящий смысл этого слова „здоровье“, понимая под ним гармоничное развитие всего организма и правильное совершение всех его отправлений. В это понятие входят и те духовные силы, которые неправильно противополагались телесным, так как духовная деятельность нормально протекает лишь при нормальном состоянии соответствующих органов, именно мозга и нервной системы. Добролюбов очень зло высмеивает родителей, которые кичатся тем, что их дети занимаются во время экзаменов до бессонницы, до потери аппетита набивая детскую голову „высокими внушениями“, но совершенно при этом „презирая тело“. На словах мальчик стал Леонидом, Александром, Цезарем, Сцеволой, а на деле он боится дождя и ревет на весь дом от какого-нибудь ничтожного ожога. А то есть „образованные“ мальчики, которые, живя в Петербурге, знают только из географии, что Нева впадает в Финский залив, и из истории о том, что на Петербургской стороне есть домик Петра Великого. Такие „образованные“ мальчики всех поваров называют Трифонами, если их домашнего повара зовут Трифон. Отцы вбивают детям в голову массу разнообразных отвлеченных понятий, а не хотят позаботиться о разумном воспитании тех органов, которые необходимы для правильного течения умственной и нравственной деятельности.

С большой обстоятельностью Добролюбов рассматривает факты, подтверждающие связь между физиологическими и душевными явлениями и доказывает своим читателям, что „сердце“ в его психологическом понимании совершенно не может воспитаться, если мозг находится в пренебрежении. Наши дурные чувства происходят непременно вследствие неполного или превратного восприятия впечатлений мозгом. Дурные поступки находятся также в зависимости от неправильного развития мозговой деятельности, обусловливающей неправильное мышление. „Всякий преступник есть прежде всего худой счетчик“. Здоровое состояние и нормальное развитие мозга отражается и на чувствованиях и на желаниях наших сильнее и скорее, нежели всяческие нравоучительные сентенции.

Таким образом, благодаря Добролюбову, русская педагогическая мысль обогащалась результатами последних научных исследований современных западно-европейских ученых, и успехи естественных наук, двинувшие на Западе педагогическое дело, не замедлили отозваться и на русской школе.

ГЛАВА VIII.

Оригинальные системы реально-индивидуалистического воспитания в России.

Д. И. Писарев (1840—1868).

Блестящей популяризацией естественно-исторического элемента в воспитании и беспощадно-меткой критикой „Схоластики XIX века“ Писарев продолжал деятельность Добролюбова, но внес в свое дело некоторые существенные черты, отделившие его от Добролюбова так же ясно, как Добролюбов в свое время отделился от Белинского.

Писарева привыкли называть нигилистом. „Нигилизм“— это сказочная „мертвая вода“, которой всегда спрыскивают убитого богатыря перед тем, как оживить его „живой водой“. Нигилизм, как общественное явление, далеко выходит за рамки русских „шестидесятых годов“, когда пущено было в оборот удачное слово. „Нигилистами“ К. Шмидт называет уже софистов Греции.

И на долю Писарева выпала почтенная задача окропить мертвой водой гниющий организм прошлого, остановить гниение и оросить труп живой водой „реализма“.

По отношению к школе эта задача ближайшим образом была выполнена в нескольких статьях, написанных в Петропавловском заключении за время 1863—1866 гг.

Критика Писарева не оставила ни одного живого места во всей системе высшего, обще-среднего, женского и духовного образования до-реформенной Руси. Строго говоря, даже позднейшая критика, раздававшаяся к концу XIX века, в пору педагогической „весны“ немного прибавила к писаревской, и недаром некоторые до сих пор недолюбливают бесподобную параллель между бурсой и „Мертвым домом“, проведенную Писаревым в „Погибших и погибающих“. Общая руководящая мысль в деятельности Писарева—„сфор-

мировать мыслящих руководителей народного труда". Коренное зло старой школы именно в том, что она слишком дорого стоила трудящимся и создавала новых потребителей чужого труда. „Дельные книги, театральные билеты, профессорские лекции, умные мысли и высокие стремления", все это—поглощение „известного количества рабочих дней, конных и пеших, мужских и женских". Жизнь есть постоянный труд; это единственная человеческая точка зрения, при которой образованный человек за время своего образования берет „взаймы" чужой производительный труд с тем, чтобы потом честно расплатиться с своими долгами. До сих пор везде и во всем замечалось гибельное раз'единение между физическим трудом и наукой. Пока наука не перестанет быть барской роскошью и не сделается насущным хлебом каждого человека—работника и крестьянина, до тех пор бедность и безнравственность будут бичами человечества. Что же делать? Пирогов, признавая теоретически, что школа только дочь общества, все-таки думал *русскую* школу сделать матерью нового русского общества. Практически и Писарев должен был упереться в необходимость школы. Но он гораздо резче выразил теоретическую часть пироговской мысли, а в свою школьную систему внес принцип, разве только намеченный у Пирогова. План обновления общества через школу представляется критику просто смешным, маниловским: ведь нужна не гомеопатическая доза науки, а „ведра, сороковые бочки". Между тем как же школа, „везде и всегда самая крепкая и неприступная цитадель всевозможных традиций и предрассудков", может пропустить науку в народные массы? Очевидно для Писарева, что нужно пока оставить народ в покое, а взяться за переустройство существующей школы для ныне господствующих и более образованных классов, воспитать в преобразованной школе мыслящих „реалистов", которые уже и будут „рассчетливыми" руководителями народного труда". Чтобы менее было риска выпустить и из лучшей школы все тех же паразитов, Писарев и выдвигает свой педагогический принцип: „Воспитывать вообще следует как можно менее", ставя его в связь с „знаменитой идеею Бокля о том, что человечество подвигается вперед при помощи знаний и открытий, и что нравственные истины не имеют почти никакого влияния на быстроту и успешность исторического развития". Ведь все системы воспитания сводятся к двум основным—воспитание розгой и воспитание нравственным авторитетом, т. е. в

обоих случаях, в конце концов, к отрицанию „самодеятельности будущего человека". Нужно, наоборот, предоставить ребенку учиться из опыта, начиная с того, когда ребенок по́ глупости касается пальцем до кипящего самовара; конечно, нужно только смотреть, чтобы „опыты" не угрожали жизни ребенка. На место воспитания Писарев ставит „образование", которое „ставит ребенка в непосредственные отношения к природе, учит будущего человека жить и распоряжаться своими силами", начинаясь „с первого проблеска мысли в ребенке". Провозглашая „великий принцип невмешательства" и высмеивая воспитание через „послушание", Писарев говорит, что нужно даже предоставить ребенку, ученику „искать и находить, ошибаться и самому замечать свои ошибки". Надо, чтобы ученик шел по тому самому тернистому пути исследования, по которому шли в свое время без путеводителя и компаса великие умы, создавшие науку. Требование Руссо, чтобы Эмиль „открывал науку", усвоено Писаревым, но, свидетель широко раскинувшейся области научного знания, Писарев понимал, что иное „открытие" стоит опыта с кипящим самоваром, и потому он советует воспитателю итти навстречу запросам ребенка и не скрывать от него научной истины, о каких бы рискованных вещах ни заходила речь, напр. о вопросах пола, рождения и т. п. Здесь нечего таиться от ребенка и давать ему вместо настоящих зубов знания сначала „молочные". От первых лет жизни до университетского курса, а после него до конца дней своих человек должен учиться, все, кто может, должны ему в этом содействовать, но всегда „настоящее образование есть только самообразование". Эту мысль Писарев находит у Л. Толстого, и ему очень убедительным кажется применение ее в Яснополянской школе.

Отрицание „молочных идей" приводит Писарева к отрицанию специально де́тской литературы. Дети должны читать, если захотят, общезанимательные и общедоступные книги, так как „детские" книги—это жалкие, самые ложные изделия, вызванные к жизни бездельем, от которого взрослые привыкли спа́саться за пустой, легкой книгой. Дрянность читающей публики вызвала и дрянну́ю литературу и критику; смешно, что отцы и матери считают нужным прятать от детей те книги, какими они зачитываются сами, и „пичкают детей добродетельными книжками в надежде, что эти книжки заменят им благотворное влияние честной, трудовой жизни".

Признак хорошей, здоровой литературы—что она одинаково полезна для грамотных людей всякого пола, возраста и состояния.

По поводу лекции Вирхова о женском воспитании Писарев возобновляет в русской литературе вопрос о значении образованной женщины. По обыкновению вышучивая „филистеров", он говорит, что и для них можно бы сделать этот вопрос понятным, если бы довести их до сознания того, как нужно образование женщине даже для исполнения обязанностей хорошей жены, хорошей хозяйки, хорошей матери; нужно „поразить их прямо в желудок", указав, что необразованная женщина никогда так не сумеет позаботиться о целесообразном питании мужа и детей. Но уже серьезно говорит Писарев, что в женском образовании есть одна важнейшая в общественном отношении сторона. Следует так воспитывать женщин, чтобы они могли исправить важный недостаток нашего воспитания, заключающийся в невнимательном, презрительном отношении к личности детей. „Ребенок есть человеческая личность, не только имеющая, но даже и сознающая свои естественные и неот'емлемые права.

Мы почти никогда не умеем сообразить, что, легкомысленно нарушая законные права ребенка, мы приучаем его смотреть с таким же нахальным легкомыслием на права других людей". Отсюда, между прочим, и происходит „раздор между отцами и детьми".

В вопросе о детальной программе школьного курса основным мотивом у Писарева является безразличное отношение к тому, как будут называться учебные предметы, и призыв к точному определению общей цели школы. С одинаковой едкостью и чисто писаревским блеском он рассматривает университетские и гимназические курсы теории словесности, истории литературы, географии, истории, естествознания, физики, математики, и под его анализом от всего этого остается никуда негодная пыль. Мало того, Писарев уделяет надлежащее внимание экзаменам и другим приемам школьной дидактики—и все это также обращается в пустое место. Писарев „нигилистически" относится даже к вопросу о переутомлении учащихся. Пусть, говорит он, школа поглощает время учащихся, лишь бы не страдало здоровье. Если школьный труд направлен хорошо, то пусть ученики трудятся, а не забавляются. К труду нужно привыкать. Важно не многообразие знаний, вынесенных из школы; лучше со-

средоточиться на немногих предметах—на математике и отечественном языке, но заняться ими основательно. Знание родного языка очевидно необходимо для всех. Математика же полезна тем, что она не балует ученика приятными видами. Над задачей нужно поработать, но зато правильное решение в математике есть очевидно правильное решение, очевидно завершающее труд его отыскания. В этом не только умственное, но и нравственное значение математических занятий.

Труд, для которого так много дает математика, составляет самую крепкую и надежную связь между человеком, который трудится, и обществом, для которого труд затрачивается. Школа, развивая рабочие силы и любовь к труду, готовит из воспитанников превосходных патриотов, хотя бы они не знали, кто был Рюрик и что он сделал. Общее образование и есть скрепление и осмысление естественной связи между личностью и обществом и даже человечеством; оно волнует и радует образованного человека волнениями и радостями всего мира.

Гимназическое среднее и университетское общее образование должны быть основой, закладываемой ранее специального образования. Ранняя специализация вообще нежелательна.

Физический труд вводится в школу главным образом в качестве общеобразовательного средства. Ссылаясь на Руссо и Песталоцци и по-своему синтезируя их взгляды, Писарев требует совершенно настоящего труда в школьной мастерской, с продажей товара и дележем вырученных денег. Преподавание физического труда приводит именно к практическому усвоению той задачи, которая ставится отправным пунктом в рассуждениях Писарева—к руководству народным трудом и пониманию рабочего вопроса. Только за верстаком воспитанник школы приобретает необходимые данные для сближения с простым народом, а это неотложная потребность.

„Вся историческая будущность Европы зависит от того, каким образом разрешится рабочий вопрос, т. е. каким образом упрочится и обеспечится материальное существование рабочих населений". Этот рабочий вопрос неотвратимо идет и на Россию. Везде он разрешится „не посторонними благодетелями и покровителями, а только самими работниками, когда к их рабочей силе присоединится ясное понимание междучеловеческих отношений и уменье возвышаться от единичных наблюдений до общих выводов и широких умо-

заключений". Поэтому наша очередная задача состоит в том, чтобы, глядя на поучительные ошибки и страдания соседей, подумать об установлении связи между физическим трудом и наукой, между рабочим и ученым.

Нужно сближение образованных людей с рабочим людом не на почве „тупого уважения к народной мудрости", каким отличаются „почвенники", а на почве „разумной, полной, искренней и деятельной реабилитации физического труда". „Ничто кроме физического труда не ведет к искреннему сближению".

И понимание этой идеи „нигилистическая" теория Писарева вменяет в самую главную обязанность школе.

Л. Н. Толстой (1828—1910).

Как раз к столетнему юбилею „Эмиля" в России возникли две педагогические системы, в которых мечты Руссо своеобразно переплелись с действительными впечатлениями эпохи крестьянского освобождения. Автор одной был узник Петропавловской крепости—Писарев, автор другой—вольный обладатель Ясной Поляны граф Л. Н. Толстой.

Совпадение знаменательное.

Л. Толстой был не новичком на педагогическом поприще, когда в 1862 г. он начал издавать журнал „Ясная Поляна", откуда Писарев в своем заключении узнал, что „практическим опытом на вечные времена" Яснополянская школа доказала осуществимость свободного обучения. Впервые Толстой принялся за обучение крестьян еще двадцатилетним молодым человеком, и с этим моментом тоже связано интересное литературное воспоминание. Шла горячая полемика по поводу гоголевских „Избранных мест из переписки с друзьями", и Гоголь, больно затронутый предсмертным письмом Белинского, оправдывался в „Авторской исповеди" против обвинения, что он „против просвещения народного". Наоборот, он полжизни думал о том, чтобы „написать истинно полезную книгу для простого народа", но увидал, что для этого „нужно быть очень умну", и решил, что слово Божие пока нужнее мужику всякого поучения „нашего брата-писателя". „Землепашец наш мне всегда казался нравственнее всех других и менее других нуждающимся в наставлениях писателя".

Испытав чувство неудовлетворенности и забросив свою школу в „Ясной Поляне", Л. Толстой в поисках той же

„истинно полезной для народа науки“ перечитал много педагогических сочинений, побывал к концу 50-х годов в народных школах Германии, Франции, Англии, Швейцарии, затем снова открыл свою школу и одновременно с этим все данные своего опыта и всю силу своих убеждений двинул в защиту позиции, не занятой со времени Руссо. Но Эмиль, о котором заговорил Толстой, был весь простой русский народ.

Из своего личного опыта, с которым совпадает, как Толстому представляется, весь исторический опыт европейской школы, он заключает, что ни народ, ни пекущиеся о его просвещении господствующие классы не чувствуют удовлетворенности. Следовательно, прежде всего нужно разрешить вопрос, имеется ли достаточное основание для просветительной деятельности. Далее нужно решить, зачем нужно просвещение, если оно вообще нужно, и наконец—как и чему нужно учить народ.

Все доводы, которые приводятся в защиту права принудительно распространять образование, могут быть, по Толстому, разделены на четыре отдела: религиозные, философские, опытные, исторические.

Можно было бы предполагать, что Толстой, отметив все разнообразие конкретных религиозных, философских и иных соображений, выдвигавшихся в разное время в защиту той или иной конкретной системы образования, сделает выводы такого рода, что, напр., нельзя выдавать одну какую-нибудь систему за единственно правильную, что для каждого данного времени нужна точно разработанная система, основывающаяся на убедительных для данного же времени доводах и т. п.

Посмотрим, как поступает Толстой.

„Образование, имеющее своей основой религию, т. е. божественное откровение, в истинности и законности которого никто не может сомневаться, неоспоримо должно быть прививаемо народу, и насилие в этом, но только в этом случае законно“. Итак, сам Толстой признает, что несмотря на различие религий „всего мира“, право принудительного религиозного образования законно. В другом месте он недоумевает, что „вся Европа“ может возмущаться насильственным обращением „жиденка“ в христианство. Но зато сам же Толстой, критикуя правительственный проект общего плана устройства народных училищ, восстает против параграфа, по которому на духовенство возлагалось наблюдение,

чтобы преподавание совершалось „в духе православия и христианской нравственности". Ему представляется этот пункт „лживым и неясным, открывающим огромное поприще для злоупотреблений". Ему известны священники, которые говорят, что и *бе* вместо *буки* учить—грех.

Итак, принудительное религиозное образование, во-первых, не предоставляется как будто автором нашему православному духовенству, а, во-вторых, им самим признается легкая возможность вторжения в область светского обучения на основе „законного насилия" в религиозной области.

Из'ятие, сделанное Толстым для религиозного образования, с внешней стороны прикрывается тем, что он устанавливает необходимость различать в образовании две стороны: воспитание—обязательное и обучение, обязательность которого ничем не оправдывается: ни противоречивыми философскими системами, ни ссылками на историю бывших школ и опыт существующего. Да России в данном случае и не указ все эти доводы: они „хороши немцам", имеющим двухсотлетнюю историю школы, „но на каком основании нам защищать народную школу, которой у нас нет?"

Мы не будем приводить подробных рассуждений Толстого, которыми он более внушает, чем доказывает справедливость этой точки зрения.

Интересны только его возражения противникам, ссылающимся на необходимость образования для прогресса.

В первом выпуске „Ясной Поляны" Толстой констатирует разобщение между школой и жизнью, вследствие которого школа, стоявшая когда-то вровень с жизнью, совершенно отстала от нее по мере роста культуры. Обвиняя в этом принудительное устройство школы по старым образцам, Толстой говорит: „Школа, нам казалось, должна быть и орудием образования и вместе с тем опытом над молодым поколением, дающим постоянно новые выводы. Только когда опыт будет основанием школы, только тогда, когда каждая школа будет, так сказать, педагогическою лабораториею, только тогда школа не отстанет от всеобщего прогресса, и опыт будет в состоянии положить твердые основания для науки образования".

Но всего несколько времени спустя, в статье „Прогресс и определение образования", Толстой стоит, как будто, уже на другой позиции. Здесь он возмущается, что его желания, волю хотят втиснуть в рамки какого-то безличного процесса, который величают историческим прогрессом. Да он

не видит этого прогресса и видеть не желает. Народонаселение увеличилось, в особенности в городах. Войско и флот выросли до огромных размеров. Мелкое землевладение исчезает. Леса уничтожены. Заработная плата упала, а цены на все поднялись. Подать на бедных удесятерилась. Газет стало больше; освещение улиц лучше; детей и жен меньше бьют, и английские дамы стали писать без орфографических ошибок. Вот и весь прогресс. В Китае три великих державы пушками и ядрами „искренно и наивно" вводят этот же прогресс. Телеграф? Книгопечатание? Да, по телеграфу люди прогресса узнают о низвержении короля Оттона, о дороговизне хлопчатой бумаги и выписывают десятки тысяч франков в какую-нибудь Флоренцию из Тульского поместья, где мужик слушает только гудение проволоки и штрафуется по закону за повреждение телеграфных столбов. Книгопечатание и грамотность тоже монополия избранников. Книгопечатание даже выгодно для людей пишущих, печатающих и продающих книги, но все-таки „литература так же, как и откупа", есть только искусная эксплоатация народа. Чтобы понимать „Бориса Годунова" или историю Соловьева, народ должен перестать быть самим собой, т. е. „независимым, удовлетворяющим всем своим человеческим потребностям". „Наша литература не прививается и не привьется народу". А нужная и понятная ему библия до сих пор не издается за дешевую цену. Все другие „блага прогресса" оказываются благами только для меньшинства, которое вместе со всеми ими держится трудом народа, естественно не сочувствующего прогрессу.

На словах между этими взглядами есть противоречие, но по существу нет. „Человек родится совершенным"—есть великое слово, сказанное Руссо—и слово это, как камень, остается твердым и истинным. Родившись, человек представляет собой первообраз гармонии правды, красоты и добра". Таков и теперь всякий ребенок, таков в целом и простой трудовой народ. Отдельные люди не равны по своим способностям и знаниям, но природное стремление к совершенству обусловливает собою стремление к равенству знаний, конечно не на низшей, а на высшей его ступени. Это „неизменный закон движения вперед образования". Потребность к равенству в совершенстве и есть основание истинного свободного образования. Школа даже имела бы право „опыта над молодым поколением", если бы следовала принципу этого истинного прогресса, и отсюда один шаг до

признания принудительности образования, когда оно так же прочно установлено, как религиозная истина воспитания. Толстой этого шага не делает, чтобы не повторять слов, которые для большинства „образованных“ людей имеют несимпатичный ему, искаженный смысл. „По своей гордости“ правящее меньшинство желает подогнать гармоническую натуру ребенка и народ к своим условным и ложным историческим, философским, обычным формулам прогресса, и Толстой всеми силами души протестует против „образования“, „грамотности“, „школы“, „прогресса“.

Итак, мы знаем, почему должно существовать образование истинное, законное, полезное,—по общему стремлению к равенству знаний.

Зачем оно должно существовать? Для Толстого ответ ясен из его определения основ образования. Конечно, для того, чтобы сознательно, опытным путем итти к этому предуказанному природой равенству в совершенстве знаний. Свободная школа должна быть „всестороннею и самою разнообразною сознательною деятельностью одного человека на другого с целью передачи знаний, не принуждая учащегося ни прямо насильственно, ни дипломатически воспринимать то, что нам хочется“.

Для „образовывающего“, для учителя свободная школа дает выход его естественному, законному стремлению передать то, что он знает, для ученика школа служит местом, где удовлетворяется такое же законное стремление получить те знания, которых у него нет. Не обязательно, чтобы школа была, как мы ее понимаем—с досками, лавками, кафедрами; она может быть райком, театром, библиотекой, музеем, беседой, но цель ее одна и постоянна. В выполнении этой цели образование и воспитание опять сольются. Истинная наука не может быть ни вредной, ни бесполезной, к ней неприложимы теперешние мерки ложности, вредности, целесообразности и проч. Не нужно предугадывать последствий, производимых наукою, результатов ее влияния на человеческую личность и т. д. Если наука, та или иная, свободно выбрана учителем и учениками, если учитель любит и знает ее, то ученики полюбят и учителя и науку, и он научит и воспитает их вместе. И тут одно спасение—свобода.

Когда поймешь, в чем видит Толстой основную причину образования, то ясно видны и задачи, поставленные им школе. С другой стороны, крайне отрицательное, и на

первый взгляд непонятное, отношение Толстого к существующему образованию об'ясняется, когда узнаешь, как он смотрит на задачи критикуемой им школы. Насилие в этой школе является неминуемым последствием ее ложных целей. С помощью школы, во-первых, родители хотят сделать детей похожими на себя. Это, конечно, несправедливо, но естественно и останется до тех пор, „пока право свободного развития каждой личности не вошло в сознание каждого родителя".

Во-вторых, люди желают воспитать других людей в правилах своей религии. Это даже законное и разумное стремление.

В-третьих, очень существенной причиной воспитания являются государственные потребности.

Замечательно, что в эпоху „Ясной Поляны", в эпоху, когда правительство более сознательно и более решительно стремилось освободиться от до реформенных пережитков, Толстой довольно сдержанно относится и к государственным целям школы—впоследствии будет совсем иное, и Толстой осудит всякое государственное воздействие на школу.

Зато к последнему фактору, определяющему задачи школы, к общественному, Толстой чрезвычайно строг. „Общество, т. е. не народ, но высшее общество", которое так нападает на факты семейного и религиозного насилия в воспитании, само не сомневается нисколько в своем праве насильственного воспитания „в понятиях, противных народу", и тем более оно не имеет никаких оправданий в глазах Толстого.

Но тоже интересно, что и в этом обличении общества Толстой 60-х годов далеко не так резок, как Толстой 80-х годов, когда „общество", развращенное реакцией, „одурманивалось" и наукой в своем желании „забыться и уснуть". Тогда Толстой уже прямо громит и университеты и гимназии, существующие на счет народа, но не для народа и даже в ущерб народным интересам.

„Наука и искусство так же необходимы для людей, как пища и питье, и одежда, даже необходимее; но они делаются таковыми не потому, что мы решим, что то, что мы называем наукой и искусством, необходимо, а только потому, что они действительно необходимы людям". Но, служа праздной „касте", наука и искусство понизились в свом качестве и стали служить „обману"! „Наука и искусство (в наше время) в нашем мире не есть вся та разумная дея-

тельность всего без исключения человечества, выделяющего свои лучшие силы на служение науке и искусству, а деятельность маленького кружка людей, имеющих монополию этих знаний и называющего себя людьми науки и искусства и потому извративших самые понятия науки и искусства, и потерявших смысл своего призвания, и занятых только тем, чтобы забавлять и спасать от удручающей скуки свой маленький кружок дармоедов". („Так что же нам делать?" 1884—1885).

Эта „каста" „ложится тяжелым бременем на народ и сверх того лишает его света, тщетно стараясь показать, что его распространяет". („Ручной труд и умственная деятельность". 1899).

То же повторяется и в „Празднике просвещения" и других статьях этого времени, снискавших Толстому репутацию фанатического врага науки, с обличениями которого можно, пожалуй, и не считаться.

Из общего определения образования, как свободного отношения людей, основой которого служит потребность одного приобретать знания, а другого—сообщать приобретенное знание, сами собою вытекают и теоретические выпады Толстого против программ и методов существующей школы и его собственная яснополянская практика. В том и другом есть увлечения, которые иногда угрожают интересам самого принципа.

В первом случае Толстой увлекается раз навсегда составленным убеждением, что за всеми хорошими словами и приемами принудительной школы скрывается желание, искренно выраженное ему знакомым мужиком-мироедом: „нужнее всего прежде напитать его (сына) своим духом". Во втором случае Толстой от положительного критерия увлекается иногда до отрицательного, формулированного еще Руссо—поступать противоположно обычному, и будет хорошо.

В бытность за границей Толстой не ограничивался посещением уроков,—он искал случая побеседовать запросто и с учениками и с родителями, и убедился, что в школьных программах и методах есть свои показные стороны, что школа вообще далеко не стала народной; у него образовалось то ироническое, то прямо враждебное отношение к ней, и даже наглядное обучение вызывает его насмешки, и он с очевидно преднамеренным непониманием повторяет неудачное выражение Песталоцци „mecaniser l'instruction". К родной школе Толстой относится также без всякого снисхож-

дения. Официальный проект устройства народных училищ произвел на него, он говорит, такое впечатление, как если бы он услышал, что из любимой его рощи решено сделать сад с подстриженными деревьями и убитыми щебнем дорожками.

Очень зло критикует Толстой этот проект, и это для него не так трудно, потому что язык закона не язык манифестов, и точность юридических норм всегда заставляет обнаружить задние мысли, припрятанные за пышными общими декларациями. Толстой вскрывает недомолвки, противоречия, ошибки в тексте проекта, но более всего возмущает его самая сущность его. Как можно из кабинета составлять правила, определять программы, создавать школьную систему, когда „единственный критериум педагогии свобода, и единственный метод—учитель!“ Для каждого народа должна быть своя школа, для которой он не только плательщик, но и творец, и хозяин, и контролер. К чему очевидное желание посадить „жандармского полковника в каждой школе“, точно учитель не сумеет провести своего влияния при какой угодно официальной программе? Как бы ни было устраняемо общество от контроля за своими школами, нельзя воспрепятствовать отцу заботиться о том, чему учат его сына, и как бы ни была устроена принудительно школа, нельзя помешать ученикам оценить учителя и придавать ему столько веса, сколько он заслуживает.

Что касается вредных влияний, то „контроль родителей и чувство справедливости учеников“ являются достаточным ограждением школы. Бюрократизация школы приведет только к отчуждению народа, который естественно пошел бы в школу и после 19 февраля ясно выразил свое убеждение в необходимости образования, но правительство поторопилось насильно навязать ему дорогу, которую он еще не считает лучшею, и отсюда может возникнуть „неизмеримое зло“— „молчаливое отрицательное противодействие школе и фанатизм невежества“.

Те же ошибки и в общем те же дурные результаты их видит Толстой и в средней и в высшей школе, где все живое вытравляется ненужной латынью, экзаменами, отметками, лекционным методом преподавания, так что идея свободного взаимодействия совершенно устранена.

Но эти учебные заведения меньше интересуют Толстого. Здесь самый существенный пункт почти принципиального разногласия между Писаревым и Толстым. Оба во главу

угла кладут интересы труда. Оба считают идеалом об'единение науки с трудом физическим. Оба одинаково отрицательно относятся к школе „дармоедов". Но Писарев, исходя из интересов фабрично-заводского труда, не имевшего еще в России обширного круга мало-мальски развитых представителей, дошел до мысли о необходимости прежде всего воспитать образованных, мыслящих руководителей труда, т. е. почти до принципиального признания преимуществ личности над массой. Толстой, наоборот, имея в виду более простой в техническом смысле и более непосредственно близкий к задаче добыть кусок хлеба—труд земледельческий, почти принципиально дошел до отрицания „мыслящей сильной личности" и все внимание сосредоточил на народной школе, обслуживающей массу.

Яснополянская школа, как нормальная свободная школа, должна была занять свое место среди великой школы жизни, обучающей „играми, страданием, книгами, работой". Здесь учили и учились, кто как мог и чему хотел. Попробовали, напр., учить грамматику; не понравилось—бросили. Особенно любил сам Толстой заниматься с детьми сочинением рассказов. Иногда писали вместе учитель и ученики, и учителю казалось, что ему самому нужно поучиться у детей, а не их учить правильному, меткому языку и естественному течению мысли.

Толстой даже звукового метода не считал лучшим и общепринятым. Каждый и каждого должен учить смотря по тому, как ловчее выходит. Рисование, музыка, пение—хорошие вещи, но нужно предоставить им естественно войти в школьный обиход, иначе они будут „ложным искусством" образованного общества.

Дисциплины не признавалось никакой. Ребята вздумают и убегут от какого-нибудь урока. Иногда урок не может долго начаться, потому что ребята в „малой куче" на полу и не сразу замечают учителя. Но постепенно „все образуется", „все раз'ясняется и укладывается так же просто и естественно и вместе так же сложно и разнообразно, как все бессознательные жизненные отношения". Не больше как раз в неделю поплачет кто-нибудь.

Жизнь русская зло посмеялась над свободной школой в Ясной Поляне. В одну ночь наехали жандармы, все перешарили, всех перепугали, школа была закрыта, а бойкие Федьки, Васьки и Сеньки должны были удовлетворять разбуженные запросы духа в „настоящей" школе, и, конечно,

им пришлось поплакать не один раз в неделю, да и после в жизни жестоко поплатиться за яснополянскую науку. (См., напр., статью В. Морозова в Международном сборнике „О Толстом").

Памятником оригинальнейшей педагогической системы Л. Толстого остался педагогический журнал, также вскоре прекратившийся, да книжки для чтения, бесподобные по по своему языку и подбору материала для статеек величиною от двух строк, настолько простых, что почти устранена необходимость об'яснений, которые так не нравились Толстому.

Небезынтересно отметить, что в 60-х годах принципиальная позиция Л. Толстого не была ясна русскому обществу, и даже подлежащее ведомство затруднялось формулировать, в чем состоит смутно чувствуемый им зловредный дух журнала „Ясная Поляна", как будто бы с первого взгляда вполне благонамеренного. Но когда в 1874 году Толстой повторил свои взгляды в статье „О народном образовании", то начались живейшие толки о ней и завязалась журнальная полемика. На многолюднейших собраниях педагогического общества выступали противники и защитники Толстого, и из числа педагогов к первым принадлежал Евтушевский и др., а ко вторым Страннолюбский, чрезвычайно интересный тип педагога 70-х годов, деятель в области народной школы.

Михайловский в своих „Записках Профана", отмечая статью Толстого, как серьезное общественное явление, говорит, что до нее общество не знало хорошенько автора „Войны и Мира". В качестве „профана", Михайловский не на стороне того ученого „муравейника", который раскопан Толстым. „Современная педагогика", говорит Михайловский, „не наука, и не искусство, а какая-то игрушечная лавка". Люди с необыкновенным апломбом, кокетничая своими знаниями, думают, „оседлав Локка, ездить на нем до скончания века" и гордятся, что „открыли секрет искусственного приготовления детей по самому естественному методу". Но они не могут прямо и точно ответить, когда их спрашивают, в чем же заключаются научные основы их деятельности.

Легко нападать на Толстого с высоты примитивного либерализма, но Михайловский приглашает глубже вдуматься в идею Толстого. Толстой погрешает перед „обществом", но только потому, что для него важнее „народ". Толстой говорит: дайте народу то немногое, чего он хочет, и его требо-

вания расширятся; но дайте ему то многое, что нравится вам и он уведет из школы своих детей. Видя в Толстом и „десницу“ и „шуйцу“, Михайловский полагает, что он неизмеримо выше своих противников, так как на ездит на одном „коньке“, свободен от нетерпимости в мнениях, и сам готов считать наилучшим яснополянское определение педагогики, как науки, изучающей условия благоприятные и неблагоприятные для стремлений ученика и учителя к равенству в общем образовании. Но при этом Михайловский разбивает „твердое, как камень“, мнение Руссо о прирожденном совершенстве и не желает искать народных идеалов позади, а не впереди.

С другой стороны, „шуйца“ Толстого нашла своих почитателей среди людей славянофильского склада. Из них даже наиболее даровитые и искренние писатели, напр. И. Аксаков и Достоевский, ограничиваются повторением мыслей Л. Толстого о свободной народной школе, но спутываются и робеют перед вопросами об отношении такой школы к существующему государственному и церковному строю. Но во всяком случае нужно сказать, что и Достоевский и Толстой одинаково бесспорно велики и неоцененны для педагога, как авторы художественно-психологических картин детства в своих классических сочинениях.

К. Д. Ушинский (1823—1871).

Педагогические задачи, выдвинутые у нас под влиянием эпохи „великих реформ“, в значительной мере аналогичны с такими же задачами, выдвинутыми на Западе под влиянием великой революции. В этом отношении и деятельность Ушинского, направленная на разрешение очередных задач русской школы, сходна в своем направлении с деятельностью Песталоцци.

Давно назревавший, но искусственно задерживаемый „передел“ материальных и духовных благ, и проведенный наконец в довольно быстром темпе, потребовал быстрого удовлетворения образовательных потребностей в широких массах. Система бережного, неторопливого воспитания одного ученика одним учителем не годилась; нужно было обучать массы с помощью незначительного кадра учителей. Но дух времени требовал вместе с тем внимания к каждому индивидууму из этих масс. Отсталость и незрелость народа оправдывала просвещенный абсолютизм правительства, но де-

мократические идеи свободы и равенства позволяли мириться с регламентацией, лишь скрепя сердце. Более и более развертывавшаяся наука обязывала сообразоваться с ней и в программе и в школьных методах, а печальная действительность полна была фактов вопиющего невежества.

Последнее обстоятельство особенно тяжело легло на Ушинского, ко времени которого европейская наука достигла огромных успехов сравнительно с концом XVIII столетия, между тем как русская деревня была такою же, как захолустная деревня до-революционной католической Европы.

Посмотрим, как сложилась при этих условиях личная жизнь и педагогическая деятельность Ушинского.

В 1844 году, двадцатилетним юношей, Ушинский окончил курс Московского университета и через два года уже был профессором Ярославского Демидовского лицея, по кафедре „камеральных“ предметов энциклопедии, законоведения и др. Успех для него был обеспечен и его молодым увлечением, и знаниями, и широким пониманием образовательных задач камерального образования, долженствовавшего, по его взгляду, служить изучению родины в бытовом, хозяйственном, правовом и др. отношениях.

Реакция после 1848 г., воспринятая к руководству и в России и проявившаяся в усиленной регламентации высших учебных заведений, заставила Ушинского уйти из лицея, и лет пять он занимается исключительно журнальной работой, вплоть до своего назначения сначала преподавателем словесности и законоведения в Гатчинский институт, а затем и инспектором. Получив в руки обширное образовательное учреждение, Ушинский принялся за изучение педагогики в ее важнейших представителях от Песталоцци до Дистервега. „Вопросы жизни“ Пирогова, некоторые, как говорят „случайные обстоятельства“, т. е. мелочи, возведенные на степень решающих факторов силою внимания к определенному кругу идей, окончательно определили призвание Ушинского. Одновременно с практической деятельностью по институту, он принимает деятельное участи и в теоретическом освещении вопросов воспитания на страницах первых русских педагогических журналов и уже подготовляет к печати свою хрестоматию „Детский Мир“.

Приблизительно еще через пять лет, накануне освободительного движения, Ушинский вступил на должность инспектора и преподавателя в Смольном институте. Это был особый, замкнутый мир с традициями времен, „матушки Ека-

терины". Ушинский, можно сказать, упал сюда, как камень в стоячее болото. Институтки, пребывавшие в самом невинном состоянии анекдотического невежества, ошеломлены были первой лекцией Ушинского, сразу захватившего их за слабую струну привилегированной школы. С печалью и гневом он заговорил перед ними о том, как дорого они стоят народу-рабу, как и чем они обязаны крепостному труду. Большинству институток новый преподаватель показался непонятным и „противным", институтские классные дамы пришли в ужас, словом, по спящей болотной поверхности пошли широкие круги. Ушинский немедленно взялся за реформы. Уничтожено было деление института на „благородную" и „неблагородную" половины; сокращен курс, но и вместе с тем заново освежен; введено наглядное преподавание; выдвинут на видное место родной язык; расширено и научно поставлено преподавание естествоведения, географии и математики; вместо реторики и пиитики, введено знакомство с художественными произведениями литературы в их целом; открыт педагогический класс и введено практическое преподавание воспитанниц его в элементарной школе; позднее отменено запрещение уезжать домой на большие праздники и каникулы.

Таким образом, практически создан был тип несуществовавшей до сих пор в России женской средней школы, сохранившийся в основных чертах и до нового времени.

Идя навстречу естественно пробужденному интересу в обществе, Ушинский организовал у себя „педагогические четверги", служившие цели популяризации педагогических идей в обществе и сближения семьи и школы—мысль, детально развитая Ушинским в одной журнальной статье.

В каких-нибудь два-три года Смольный стал неузнаваем, но около имени реформатора закипела борьба. Воспитанницы теперь уже благоговели перед ним, и тем сильнее была вражда педагогических „столпов". В результате к 1862 г. пребывание Ушинского в институте признано было неудобным, хотя ни одно клеветническое обвинение против него не подтвердилось. Вместе с тем Ушинский оставляет и „Журнал Министерства Народного Просвещения", редактированный им в течение двух лет, пока министр Путятин не вздумал обратить оживившееся издание в складочное место затхлой учености.

Следующее пятилетие посвящено было Ушинским на практическое изучение педагогического дела за границей,

преимущественно в Швейцарии, не отрывавшее его, однако, от интереса к русской жизни и школе. Он не позволяет обществу забыть об интересах школы, глубоко уверенный, что „теперь именно настает пора, когда России всего более нужны школы, хорошо устроенные, и учителя, хорошо подготовленные,—и много, много школ нужно; иначе и свобода крестьян, и открытое судопроизводство не принесут всей той пользы, которую могли бы принести эти истинно-великие шаги!“

Плодом усиленной работы выходят в этот период великие творения Ушинского: „Родное Слово“ с „Руководством к преподаванию“, и „Детский Мир“, и „Человек, как предмет воспитания“.

„Родное Слово“ было истинным сокровищем для народной школы. Стоя на высоте современной издательской техники, Ушинский дал недорогую книжку с многочисленными рисунками, отвечавшими требованию наглядности. Расположение и выбор материала были так удачны, что книжка выходила в бесконечном числе изданий (свыше ста) и установила надолго определенный тип первой книги для чтения. Громадным успехом пользовались также 2-я и 3-я часть „Родного Слова“ и „Детский Мир“.

„Руководство к преподаванию“ было первою методикою родного языка, написанною для применения в школе и в семье, и тоже до сих пор в этом отношении ни с чем не сравнимою по своей краткости, простоте и разнообразию освещаемых в ней вопросов.

Зависть и злоба книжных мастеров обрушились на труд Ушинского. Мало того, что началась невежественная травля в печати,—его враги добились запрещения „Родного Слова“ к употреблению в школе и преследования „Детского Мира“.

Это отлучение от школы было снято долго спустя после смерти Ушинского. Журнальная защита своих книг и все неприятности, пережитые в связи с этим, несомненно оказали свою долю влияния на физическое здоровье, расшатывавшееся усиленным трудом и другими роковыми случайностями, и Ушинский умер, покрытый всероссийской славой, но не докончив начатого капитального труда: „Человек, как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии“. Это единственный в своем род труд во всей русской педагогической литературе, который мог бы дать Ушинскому и европейское имя, если бы появился не на русском языке, а на каком-нибудь из более известных языков Запада.

Это энциклопедия педагогической психологии, или даже антропологии, как выразился автор. Здесь все стороны предмета рассмотрены и изложены в стройном порядке, при чем каждая глава является художественным мозаическим рисунком, составленным из зерен европейской педагогики, психологии, философии, логики, физиологии, естествознания и поэзии. Мнения Локка, Руссо, Канта, Шекспира, Аристотеля, Декарта, Спинозы, Бэна, Гербарта, Фернера и Бенеке, как будто рассыпаны Ушинским, перебраны поодиночке и потом связаны, уложены в порядке одной основной схемы и мысли, проникающей все сочинение.

Только лет сорок спустя после смерти Ушинского напечатан материал, подготовленный им для 3-го тома „Антропологии", которая в целом должна была охватить процессы сознавания, душевных чувств и воли в человеке.

В кратких словах нет возможности дать представление о том богатстве педагогических и социальных идей, которые заключены в этой книге.

Основываясь на „Антропологии", мы имеем право сказать, что на русском педагогическом поприще Ушинский был первым ученым в европейском смысле этого слова—с огромным запасом знаний, с развитою способностью и критики и обобщения, с безупречной научной добросовестностью. Убежденный, что истина не может быть вредна, Ушинский берет истину везде, где находит, не соображаясь ни с чьими симпатиями и антипатиями. Он и читателя убеждает отказаться прежде всего от мысли, что педагогика легкое дело. Нет, „если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна *прежде узнать его* тоже во всех отношениях". Анатомия, физиология, психология, логика, филология, география, политическая экономия, история, литература—все должно давать научный фундамент для науки воспитания. Скромно и искренно оценивая недостаточность своих знаний, Ушинский смотрел на свою „Антропологию", как на первый опыт в создании науки педагогики, и говорил, что в дальнейшем непосильный для одного человека труд научной подготовки учителей должен быть возложен на особые педагогические факультеты университетов. Педагогические кафедры и педагогическая литература—вот та здоровая среда, в которой должны воспитываться воспитатели.

Готовность „фельдфебеля в Вольтеры дать", еще не утраченная тогда, вызывала сильный отпор со стороны Ушинского, в начале своей деятельности не пожелавшего подчи-

нять свои убеждения параграфам. „Воспитатель не чиновник, а если он чиновник, то не воспитатель".

Критикует Ушинский и другие, не научно поставленные, задачи воспитания, определяемые, как стремление к счастью и совершенствованию, воспитание сообразно с природой и проч. Счастье, совершенство, сообразность с природой всяким понимаются различно, и в конце концов люди, дающие эти наставления, втайне срисовывают идеалы воспитания с самих себя: „воспитывайте детей так, чтобы они походили на меня".

Вообще педагогика пока еще недостаточно окрепла, как наука, но, единственно идя научным путем, она от педагогического такта и педагогического опыта, от педагогического искусства, наконец, придет к такому же целесообразному преднамеренному воздействию на человека, как целесообразно воздействие природы на воспитание, т. е. развитие, организмов растений и животных. Между этими организмами и организмом человека и даже общества есть известные черты сходства, но не полного. Физиологические сближения между человеком и животным и вообще приложение физиологии к педагогике было великой заслугой Ушинского. Посильный толчек дал он к сближению педагогики и с социологией. Говоря об организмах единичных и общественных, Ушинский так формулирует разницу между ними.

„Органы телесного организма имеют свою цель в общем; целое общественного организма имеет свою цель в органах; так семья, племя, народ, государство, человечество имеют свою цель в личности отдельных людей". Развитие личности зависит от жизни его в известном общественном организме, имеющем, право на существование постольку, поскольку он способствует развитию отдельного своего органа—личности. Отсюда ясна необходимость изучить не только личность (орган) во всех отношениях, но и общество—организм. Ушинский обе эти задачи считал очередными для науки воспитания, но признавал, что у него хватит сил только на то, чтобы написать „индивидуальную антропологию". „Изучение человеческого общества с педагогическою целью" так и осталось после него невыполненным в русской педагогике. Мы можем только догадываться, в каком направлении взялся бы работать Ушинский над общественной антропологией. Во первых, у нас есть очень ценные замечания его о теории Дарвина, направленные против „тупоумных криков" невежд. Ушинский старается воздержаться от прож-

девременных, не подготовленных научными фактами выводов, но в идее Дарвина он видит живительную и творческую силу, которая современем может двинуть и антропологию, выяснив значение приспособления человека к „индивидуальному, общественному и потомственному существованию". Уже пользуясь идеями Дарвина, Ушинский возражает против взглядов Руссо и Гоббеса на первобытное общество, проводит параллель между обществами животных и людей и делает некоторые заключения об общественных стремлениях человека (см. напр. „Человек, как предмет восп." том II, гл. VII, XXXV, XXXVI).

Вторым пунктом, который, по нашему мнению, имеет коренное значение для построения социальных основ воспитания, является мысль Ушинского о „труде в его психическом и воспитательном значении", особенно полно высказанная в статье, напечатанной под этим заглавием еще в 1860 г. В первых же строках этой статьи Ушинский, отметив, что „труду давно уже отведено почетное место между природою и капиталом", с своей стороны утверждает, что „труд должен быть поставлен во главе двух других содеятелей человеческого богатства, природы и капитала, а не рядом с ними; ибо без труда природные богатства и обилие капиталов оказывают гибельное влияние не только на нравственное и умственное развитие людей, но даже и на их материальное благосостояние". Блестяще развивая эту мысль в своей статье, Ушинский возвращается к ней и потом, в своей „Антропологии", где мы находим такие, напр., места: „Свобода есть законная дочь вольного, упорного, неутомимого труда, а вольный труд широко развивается только под покровом свободы; ибо как то, так и другое составляют только две стороны *жизни*—этого стремления к деятельности сознательной и свободной". Затем, говоря о растлевающем влиянии рабства и на рабов и на владык, Ушинский заключает XLVI гл. 2-го тома такими словами: „Устройством тысячи самых обдуманных педагогических заведений нельзя было сделать и сотой доли того, что сделало одно уничтожение крепостной прислуги".

Идея развития, сознательности, труда, которыми проникнуты взгляды Ушинского на учителя и ученика в их индивидуальном и общественном существовании, естественно должны были отразиться и на его суждениях о предметах и способах обучения.

Сочувствуя мысли своего современника Спенсера о необходимости известной классификации учебных предметов по их важности, Ушинский настаивает только на том, чтобы не было односторонности в выборе. Но характерно при этом, что он расходится здесь с Пироговым, к которому вообще относится с большим уважением. Ушинский полагает, что односторонний физиолог, экономист, историк лучше одностороннего филолога. Ум это есть организованное знание, а познаваемые предметы не равноценны. Увлечение классической философией пустило в ход множество чужих, плохо переваренных фраз, которые затрудняют оборот человеческого мышления. Не потому ли современный литературный язык уступает языку древних, что мы учимся говорить почти единственно из книг и пробавляемся чужими фразами. „Слово хорошо тогда, когда оно верно выражает мысль, а верно выражает оно мысль тогда, когда вырастает из нее, как кожа из организма".

Отсюда Ушинский делает вывод, который и отстаивается им во всей полноте и со всей страстностью. Именно он требует чтобы важнейшим предметом начального преподавания и преподавательским языком был родной язык учащихся, и называет посягательством на духовное убийство народа принуждение учиться на чужом языке.

Таким образом министерство просвещения, вскоре давшее русским детям классическую гимназию, а детям инородцев русскую государственную школу, сделало как раз то самое, против чего протестовал великий русский педагог.

Дидактические и методические вопросы ближайшим образом рассматриваются Ушинским в его „Руководстве к преподаванию по Родному Слову", в книжке, до сих пор необходимой для любой семьи и школы. Здесь Ушинский дает массу нужных практических советов о том, когда и как приступать к обучению детей, о первоначальных уроках в школе, о значении отдельных частей элементарного школьного курса, о дисциплине, о методах преподавания и т. д. Известность этой книжки позволяет не передавать ее содержания.

Отметим только одну частность, в настоящее время допускающую иной взгляд, чем был у автора „Родного слова". Именно, Ушинский придает огромное значение так назыв. „деловым статейкам" и в „Родном Слове" дает им видное место.

В „Руководстве“ он выводит этот прием из своего основного принципа: не обращать школьного труда в забаву, не основывать обучения на одном пассивном интересе даже на младшей ступени, не допускать „подсунутой деятельности“ для детей.

Ушинский уверен, что ребенку даже легче работать над деловыми статейками, т. е. легче передать, напр., их содержание, между тем как легкие для общего понимания поэтические вещи чрезвычайно затруднительны по своей форме для всех полезных самостоятельных упражнений, которые должны сопровождать чтение. Мы склонны думать, что, не отступаясь от своих принципов, Ушинский в наше время сумел бы для своей книги найти богатый поэтический материал в сочинениях наших мастеров художественной прозы, во время Ушинского только что выступавшей на смену аристократического стиха. Известная доля правды была же и у Толстого, когда он утверждал, что народ должен перестать быть самим собой, чтобы понимать „Бориса Годунова“.

Между тем педагоги того склада, каким отличались современные Ушинскому его хулители, сумели после надолго сделать из школьной хрестоматии нарочито сухую и неинтересную книгу с „деловыми статейками“, сочиненными таким языком, что в 70—80 гг. тот же Л. Толстой остроумно высмеивал его в своих педагогических статьях.

Менее всего достоин Ушинский своей славы в своих очень немногочисленных и теперь забытых попытках облечь свои мысли в форму школьных уставов. Здесь он разделил судьбу Пирогова. Применяясь к реальному соотношению сил и вводя в проект, напр., устава учительской семинарии только то, что могло иметь больше шансов на осуществление, Ушинский сузил и сделал неузнаваемыми свои великие мысли о душе школы—учителе так же, как в правилах о наказаниях нельзя было узнать гуманных взглядов Пирогова.

Ссылаясь на германских педагогов, Ушинский рекомендует здесь интернаты для воспитания учителя в желательном духе, переводит с немецкого языка совет „nicht überlehren“—„не переучивать“ будущих учителей, так как, по заключениям „германских педагогов“, народные учителя с университетским образованием вносят в преподавание неопределенные, широкие идеи и т. д. Из официальной педагогики позаимствованы замечания о том, что обширные познания могут вытеснить учителя из скромной его колеи, что они разовьют самомнение и безверие и т. п.

В том же духе находим мы замечания, высказанные в статье о воскресных школах. Как педагог, Ушинский указывает, как нужно начинать занятия со взрослыми людьми („сначала расшатать ум и сердце“), обнаруживает неосновательность опасений, внушаемых развитием просвещения в народе, говорит, что „идеи неистребимы“, но рядом с этим доказывает, что образованным людям нужно воспользоваться воскресными школами, как средством сближения с рабочими, для передачи этим последним „противоядия“ против „пролетариатских стремлений, которые не ведут, конечно, ни к чему хорошему“.

В обоих случаях Ушинский рассуждает, как запоздалый идеалист просвещенного абсолютизма, уповающий на то, что правящая часть населения может, хочет и должна взять в свои руки руководство народными массами и, охраняя их от ненужных и вредных излишеств, передать им все необходимое.

Читая под этими рассуждениями имя Ушинского, приходишь к выводу, что его идеи могли оздоровлять русскую школу, проникая в нее не через отравленное русло официальных регламентов и прусских шаблонов, но через живое слово и частное дело русского учителя, более сорока лет борющегося под знаменем Ушинского за провозглашенные им идеалы свободы, света и труда.

Задушевное и при том необыкновенно яркое и смелое выражение общественных взглядов Ушинского мы находим в его письмах о воспитании наследника престола. Эти чрезвычайно интересные письма, относящиеся к 1859 г., адресованные одной очень высокопоставленной особе и дающие основание думать о том, что тогда существовала мысль о приглашении Ушинского к двору, изданы только в 1908 г. вместе с черновыми набросками 3-го тома „Антропологии“.

В виду особого положения русского государя, Ушинский придает колоссальную важность воспитанию наследника престола. Прежде всего это воспитание должно быть национальным. В резких выражениях педагог пишет о своем „негодовании“ по поводу того, что воспитание наследника вручено было немцу Г., не желающему даже выучиться по-русски и, конечно, неспособному понять требований народных. „Тот плохо знает современное состояние России, кто думает, что и в наше время можно так же безнаказанно, как и прежде, презирать нашу народность и потом пользоваться ее силою“. Жизнь выдвигает известные требования. „Заста-

вить их умолкнуть на время, конечно, можно, но это значит гноить государство и народ... и весьма ошибочно бы было рассчитывать на спокойствие от такого задавливания требований народа". От угрожающей революции или можно вернуться к пугачевщине, оставшейся позади, или уйти вперед, руководя разумным удовлетворением народных нужд. К этой трудной задаче будущий государь должен тщательно подготовиться. Он должен ознакомиться с науками социальными, математическими и эстетическими. Важнее всего наука социальная для верховного судьи, законодателя и политика.

Сознание общественных неурядиц назрело в России, обличительная литература необыкновенно велика, но мы сами очень мало действуем, так как этому мешает „ничтожность общественных убеждений".

У нас существуют люди с убеждениями анти общественными, или эгоистическими, затем люди с хаотическими мнениями и, наконец, общественные утописты в духе западных социалистов. Люди первого типа очень сильны и будут усиливаться, пока общество не получит возможности иметь и высказывать свои убеждения. Эгоисты пользуются защитой правительства и обманывают его. Они оставляют ему всю форму и обстановку власти, но держат его в своих руках. Они похожи на особую породу муравьев, которые истачивают дерево внутри, оставляя все наружные покровы целыми, так что, наконец, дерево, крепкое снаружи, падает от ничтожного толчка. Общественные бедствия, война, мор— все для них источник выгоды. Поэтому правительство находит в них быстрых исполнителей на всякое ошибочное, вредное мероприятие. Когда, напр., правительство хотело воспитывать честных людей—это удавалось плохо, но когда оно задумало остановить образование, то покорные орудия этой воли в 10 лет сделали столько зла, что нельзя его исправить в полстолетия. В их лице, по неизменному закону человеческой природы, сам казнит себя нетерпящий противоречий деспотизм.

Общество, где преобладают люди с хаотическим образом мыслей, в сущности тоже является „самым опасным болотом" для правительства. В обществе нет убеждений, потому что ему не дают хорошей школы, желая „усвоить плоды европейской жизни, но остаться при азиатских понятиях". Эгоизм или утопизм—между этими двумя крайностями колеблется общество. Правительство должно „честно сходиться с подданными в общественных убеждениях". Убеждения мо-

нарха не должны быть эгоистичны, но бескорыстны. Неограниченная власть не есть неограниченный произвол. Монарх должен воспитываться в прогрессивных убеждениях, должен знать, что общество есть развивающийся организм, и остановить развития нельзя, как нельзя остановить времени.

Ушинский заключает, что был бы счастлив, если бы его мысли нашли хоть отзвук там, куда он адресует их.

Вскоре затем в 1860 г. наставником наследника и великих князей Александра и Владимира был назначен К. П. Победоносцев.

Н. А. Корф (1834—1883).

Ушинский дал русской школе такой богатый запас идей, что было много времени и много людей для проведения их в сознание общества и осуществления их в жизни. При этом он так широко поставил задачи воспитания, осознанные им в момент высокого идейного под'ема и творческого напряжения общественных и государственных сил, что они оказались далеко стоящими впереди фактической их осуществимости в дальнейший период упадка общей энергии, наступивший после реформы.

Вот почему Ушинскому не было ближайших преемников, которые, столь же разносторонне служа делу воспитания, вносили бы что-нибудь существенно оригинальное.

Мы видим, как дело Ушинского дробится, так сказать, на специальности: одни продолжают разработку частных вопросов педагогики, другие всецело уходят в практическую работу, третьи посвящают свои способности дидактике и методике отдельных предметов и т. д.

Один из ближайших преемников Ушинского, отдал все свои силы новому типу светских народных школ—земских; это был Н. А. Корф.

В начале 1869 г. Ушинский писал Корфу: „Я давно и с истинным наслаждением слежу за вашей деятельностью и, не будучи в силах сам, по совершенному расстройству моего здоровья, принять участие в практике этого дела, находил много успокоения в том, что оно еще имеет такого деятеля, как вы... Дай Бог вам долго и успешно бороться на том поприще, с которого я уже готовлюсь сойти, измятый и искомканный. Дай Бог вам принести гораздо более пользы, не только более того, что я принес, но даже более того, что

я мог бы принести под другим небом, при других людях и при другой обстановке".

„Обстановка", в какой началась и развивалась действительно кипучая работа Корфа—было земство. С 1867 г. Корф в качестве члена училищного совета Александровского уезда, Екатеринославской губернии начинает работу, изучив школьное дело на родине Песталоцци, и ведет ее вплоть до 1872 г., когда и он, „измятый и искомканный", принужден был искать за пределами России, в Женеве, отдыха от беспощадной травли реакционеров.

„Школа, в которой нет непрерывного творчества, мертвый организм", говорил Корф, и эти слова были, пожалуй, девизом его личной жизни. Сохранив от своего немецкого происхождения уменье аккуратно и методически выполнять всякую работу, он внес в нее характерные черты хорошего русского земца. Он жалуется на отсутствие простора в то время, как три редакции периодических изданий завалены его статьями, непрерывно печатаются его „Отчеты Александровского училищного совета", один за другим выходят его учебники, и тысячи его писем разлетаются по рукам бесчисленных корреспондентов „от Камы до Кутаиса, от Варшавы до Омска", и сам он поспевает лично осмотреть, направить, подтолкнуть все 70 школ уезда, открытых на место прежних двух, не считая существовавших только на бумаге. Дома, лично занимаясь с своими детьми, Корф составляет „Руководство к обучению грамоте" по звуковому методу, и это 10-копеечное домашнее „руководство" расходится в 70,000 экземпляров в течение 12 лет.

Состоятельному человеку, говорит здесь Корф, неловко не подать милостыни бедняку. Но у грамотного человека есть средство всегда, непрерывно переживать приятное сознание помощи ближнему, помощи более существенной, чем материальная милостыня, и нисколько не разорительной для подающего,—это обучение грамоте.

После заграничной жизни, посвященной литературным трудам, в начале 80-х годов Корф возвратился в Россию, где одновременно его встретили печатные выкрики „безбожник", „утилитарист", „немец", „неблагонадежный человек" и горячие приветствия друзей земского и городского школьного дела. В 1883 г. Корф умер, завещав „любить молодежь—будущее России".

На курской выставке по народному образованию (1902 г.) среди картограмм и диаграмм, иллюстрировавших жалкое

положение русской народной школы, живым уроком казался присланный Александровским земством портрет Корфа с напечатанным отрывком из его речи, сказанной на земском собрании в апреле 1866 г.

„Наконец, господа, кто не знает, сколько злоупотреблений различнейших начальств лежит тяжелым бременем на нашем народе? А отчего? Оттого, что наш крестьянин не умеет прочесть того закона, который предоставляет ему право. Наш крестьянин отдает себя в рабство первому грамотею, который морочит его. Я говорю, господа, в рабство, потому что истинно свободным может быть только развитой и просвещенный народ, который сознал свои права и свое достоинство. Вся сила, господа, в образовании и развитии народа, и без этой силы бесплодны будут все стремления нашего земского собрания".

С. А. Рачинский (1833—1902).

В 1883 г. по распоряжению обер-прокурора св. синода перепечатана была газетная „заметка о сельской школе" С. А. Рачинского, повидимому, в целях подготовки общественного мнения к положению о церковно-приходских школах. Но соображения Рачинского, использованные Победоносцевым, были высказаны им совершенно бескорыстно и осуществлялись на деле еще с начала 70-х годов, когда Рачинский, оставив профессорскую кафедру, поселился в деревне, и сделался народным учителем в устроенной им школе.

Эта школа в Татеве (Смоленской губ.), а за ней и еще около десятка школ кругом были замечательным опытом русского применения тех же педагогических принципов, которые положены были потом в основу Абботсгольмской, Бидельской и др. „новых" школ за границей. Рачинский и его сотрудники жили одной жизнью с учениками. Это была одна семья, иногда не разлучавшаяся целый день, если кипучая натура Рачинского увлекалась и увлекала других каким-нибудь делом. С утра дети помогали кухарке нарубить дров, наносить воды и убирали школьные помещения. Сторожа в школе не было за ненадобностью. Затем шли уроки, живо, увлекательно, с наглядными пособиями, занятиями в огороде и т. д. После уроков собирались попеть. Рачинский высоко ставил искусство для народа и был глубоко уверен, что церковное пение ближе всего народу.

Образовательные экскурсии носили тоже религиозный отпечаток—таков, напр., „школьный поход в Нилову пустынь". Среди учебных предметов видное место занимал церковно-славянский язык, изучавшийся для полного понимания евангелия, которое читалось целиком.

Свои теоретические взгляды Рачинский развивает таким образом. Наша школа, говорит он, возникла, в противоположность западно европейской, при слабом участии духовенства, при глубоком равнодушии образованных классов и правительства, из потребности *безграмотного* населения дать своим детям известное образование. В этом ее слабость, но в этом и ее сила. Именно сила ее в близости к народу, определившему все ее направление. Так сам собою Закон Божий сделался в ней центральным предметом, вопреки всяким враждебным условиям. Так упрочился в ней церковно славянский язык, этот „педагогический клад", „превосходная умственная гимнастика". Силою вещей наша школа из чисто учебного заведения стала воспитательным и развилась в особый тип, не имеющий образца на Западе. Развитию внутренних сил этой школы только мешает начальственная регламентация. Так, напр., появление девочек в школе, „наше первое дорого купленное завоевание, залог развития школы", оказывается возможным только „при явном нарушении закона", которой воспрещает совместное обучение.

Между тем ничего, кроме пользы, от такого обучения выйти не может. Крестьянские дети и взрослые крестьяне и крестьянки везде вместе: и за игрой и за работой. Они должны быть вместе и за школьной скамьей. Испорченностью отличаются разве только дети торгашей и кабатчиков. Вообще же крестьянский ребенок чист и хорош. Прежде азбуки книжной, уже в семье он узнает азбуку жизни и является в школу с горячим стремлением к знанию. Мысль о том, чтобы „выйти в господа", является только у тех, кого отдают, напр., в учительскую семинарию. Такими учителями не по призванию, усвоившими только внешний блеск, должен руководить священник. К сожалению, наше духовенство вообще плохо. Оно „чахнет и гибнет, гибнет медленною позорною смертью, похожею на самоубийство". На это влияет и его замкнутость, и подчинение государству, и, главное, отпадение от церкви всей образованной, богатой и властной части общества. Это пагубно для всех. Интеллигенция должна спастись от своих недугов сближением с народом на почве церкви и школы, народная школа может развиваться лишь

под руководством духовенства, а духовенство можно оздоровить, заняв школьным трудом его зимние досуги, заполненные теперь хождением в гости, игрою в карты и пошлыми удовольствиями. Контроль за школой, естественно принадлежащий всему приходу, на практике сосредоточится в руках священника и не в силу приказа свыше, а в силу его нравственного авторитета. Конечно, мы не лютеране, чтобы принижать законоучителя-священника в школе, но и не католики, чтобы передать ему безраздельное господство. Священники и учителя, если они хорошо подготовлены, будут действовать дружно, и именно от них, а не от правительства и земств зависит исцеление недугов сельской школы.

Священник преподает в школе Закон Божий. Кроме этого главного предмета, без которого школа существовать не может, изучают церковно-славянский и русский язык, т. е. уменье читать и написать письмо, прошение и т. п. Метод обучения лучше всего тот, с которым освоился учитель.

Важно, чтобы ученики не порывали связи с своей средой и возвращались к ней с жизненными, нужными знаниями.

Отдавать ребенка в гимназию, в эту „теплицу для выгонки чиновников", не стоит. Лучше пусть по окончании сельской школы крестьянский мальчик подготовится к делу фельдшера, иконописца, учителя. Вышедшие из крестьян учителя по призванию—это самые лучшие учителя „не на показ инспекторам училищ, а на умственную и духовную пользу ученикам".

В. Я. Стоюнин (1826—1888).

Практическая деятельность Стоюнина, начавшаяся с 1852 г., за вычетом некоторого перерыва „по независящим обстоятельствам" (1874—1881), вся была посвящена средней школе, поэтому и литературная работа его по преимуществу связана с вопросами средне-школьного образования. Педагогическое мировоззрение Стоюнина складывалось под влиянием двух сильных факторов: с одной стороны—впечатление севастопольского разгрома и вообще крушение старой системы жизненного и школьного уклада, с другой стороны – идейные начала гуманной литературы. Стоюнин принадлежал к поколению русских учителей, наизусть знавших письмо Белинского к Гоголю и непосредственно вдохновлявшихся статьями Пирогова.

Эти влияния довольно ясно сказываются у Стоюнина. Так, напр., уже 30 лет спустя после уроков севастопольской кампании, как бы сомневаясь в том, что эти уроки не забыты, Стоюнин ставит перед восьмидесятниками вопрос: „Какие же плоды дала наша исключительно государственная школа?" и отвечает на него из воспоминаний молодости: „Тогда именно резко высказались плоды нашей школы, когда пришлось русским образованным людям заявить себя на чистоту и сдавать перед Европой строгий экзамен. И на этом кровавом экзамене пришлось убедиться всем, что наша школа не давала того, что именно нужно было государству и народу". „Пришлось сознаться, что исключительная государственность в народной жизни, подавляющая общественный дух, еще не составляет силы".

„История достаточно убеждает нас, что государство сильно внутри образованными и честными гражданами... В интересы отечественные входят не одни государственные интересы, но и общественные. Истинному патриоту те и другие должны быть дороги; следовательно, гражданские чувства составляют его душу. Подавите ее, пропадет и та живая сила, на которую государство может самоуверенно опереться во всякие невзгоды, зная, что оно будет защищено, не будет обмануто и обкрадено. И войско и полиция не могут быть хороши и надежны, если в них нет людей с развитым гражданским чувством".

В связи с этим стоят общие взгляды Стоюнина на школу и учителя.

Школа должна быть тесно связана обществом и семьей и, кроме того, она должна быть живым организмом, который не может оставаться чем-то постоянным, окаменелым, но должен развиваться вместе с развитием общественной жизни и успехами науки.

„Старое все долой, если оно не годится; новое все на сцену, если оно признано хорошим".

Ближайший последователь Пирогова сказывается в определении общей задачи школьного воздействия: „Школа должна только приготовить духовные силы юноши для сознания идеала, т. е. пробудить в нем бескорыстную любовь к истине, правде, добру, прекрасному и стремление к ним. Нравственный живительный идеал развивается и проникает в сердца только в связи с действительной общественной жизнью; тогда он может назваться не мечтательным, не фальшивым, не болезненным, а идеалом здоровым, близким к

настоящей жизни, способным вызвать на энергический и небесполезный труд". Опять-таки ссылаясь на „уроки прошлого", Стоюнин отрицает школу, основанную, подобно иезуитской, на какой-нибудь предвзятой идее. Без всяких оков должен входить юноша в жизнь, свободно выбрав себе поприще, где он честно будет соединять свое благо с общим.

Намечая общий идеал преподавателя, Стоюнин особенно вооружается против ремесленничества в преподавании, выражающегося главным образом в отсутствии потребности постоянно совершенствоваться. Преподаватель, погрузившийся в свои уроки и ученические тетради, заставит и учеников вращаться в тесном кругу своих идей или, лучше сказать, своих слов, сделает из них резонеров, болтунов, но не даст простора самодеятельности. Учитель не может замыкаться в узкие рамки своей кафедры, а должен интересоваться жизнью и событиями современности, чтобы и преподавание свое сделать живым и плодотворным. Само собою понятно, что он должен следить за непрерывным развитием педагогии, везде соприкасающейся с жизнью, наукой, литературой и искусством. Соприкосновение с жизнью необходимо, чтобы развивались и работали все духовные силы, не только ум, но и сердце и воля.

Стоюнин пред'являет каждому преподавателю требование найти в своем учебном предмете три живые силы, которые бы благодетельно действовали на учащихся: 1) он должен сообщать им истинные познания, касающиеся природы и человека, 2) развивать их и 3) приучать к труду. Материал, передача и восприятие его и разумная работа над ним—вот те три силы, которые должны соединиться в преподавании, чтобы дать ему педагогическое или воспитательное значение.

Ближайшим образом Стоюнин указывает приложение своих взглядов к преподаванию русской словесности, заслуживая великой признательности за свои указания, одухотворяющие преподавание предмета, из которого учебными планами школы 70—80 годов из'ято было всякое живое начало, так что оставалась одна схоластика. Сторонник хотя и не классической, но во всяком случае гуманитарной общеобразовательной школы, Стоюнин на видное место поставил эстетическое образование, но вот как определяет он свой эстетический метод изучения литературы.

„Каждое истинно-эстетическое произведение отражает в себе жизнь, действительность, с которою связывается много

нравственных, общественных и других вопросов. Разбирая такое произведение, мы необходимо должны подробно обсудить его содержание, без чего невозможна даже и одна эстетическая оценка, следственно, должны иметь дело с разнообразными вопросами жизни". Если мы примем во внимание, что это писалось в 50-х годах, то совпадение последних слов с заглавием Пироговской статьи будет казаться не случайным.

Придавая большое значение эстетическому элементу, Стоюнин резко восставал против крикливых защитников классицизма. Классицизм не мог удовлетворить его уже потому, что школа должна быть национальной и на первых ступенях обучения не многоязычной. Затем, Стоюнину была совершенно ясна обычная ошибка защитников „формального развития", которое ставилось целью классической школы. „Сделать исключительное формальное развитие умственных сил целью школы значит задаться тем же идеалом, каким задается акробатическая школа, где развиваются физические силы не для здоровой жизни, не для применения их к какой-либо определенной работе, а для фиглярских штук. Развитая сила непременно будет акробатствовать, если ей не над чем будет работать. Над чем будет работать формально развитой ум, если у него в запасе оказывается слишком мало материала для мысли? Предполагать, что он сам может выдумывать верные мысли и прилагать их к жизни, значит не знать даже элементарной психологии".

Полагая, что древние языки в современной школе мешают приобретению знаний, более важных для убеждений современного человека и гражданина, Стоюнин очень осторожно относится ко всякой школьной реформе, состоящей в перетасовке учебных предметов, если за этими предметами не стоит живая жизнь. В этом отношении особенно интересны его взгляды на преподавание Закона Божия. В программах нашей школы, по мнению Стоюнина, ошибочно поставлен Закон Божий наряду с другими учебными предметами. Нельзя смешивать религию, управляющую чувством, с богословием, доступным лишь для зрелого ума. Для сердца верующих детей не нужны тексты, доказывающие бытие Божие. Добродетели тоже нельзя учить по катехизису. Это дело сердца, а не памяти. Нельзя экзаменовать человека в соблюдении Евангельской заповеди: „Любите друг друга". Бойкие ответы на экзаменах в присутствии архиерея, но может быть, по фальшивому билету, могут чаще всего свиде-

тельствовать лишь о фарисейской опытности. Стоюнин заключает, что, к сожалению, можно еще только мечтать о надлежащей постановке Закона Божия и о действительно педагогически и христиански подготовленных законоучителях.

С 1881 г., находясь во главе женской гимназии, Стоюнин занялся теоретическим и практическим применением своих общих взглядов к женскому воспитанию. Всесословная женская гимназия, в противоположность прежним женским школам, представлялась ему гораздо более совершенным средством для воспитания не „барышни", а „человека", „матери-гражданки". Для этого женщине нужна настоящая наука, настоящее знание жизни и нравственности, но не „попугаячья болтовня" на экзаменах, на которую обрекли женщину неверующие в науку педагоги, будто бы охраняя благонравие, скромность и женственность. Женщине нужны не заученные манеры, а ясное сознание правильных отношений между людьми.

П. Ф. Лесгафт. (1837—1909).

В сборнике, изданном в 1919 г. С. Левитиным под заглавием „Интернациональные проблемы социальной педагогики", помещена между прочим статья Цюрихского педагога Р. Зейделя, заявляющего о том, что он „первый поставил важный вопрос" „об отношении общества и государства к науке и народному просвещению" и еще в 80-х годах высказал „дерзкую ересь", которая потом получила наименование „социальной педагогики".

Нам, русским педагогам, надлежит не забывать, что, если уж на то пошло, то нам во всяком случае со времени Ушинского знакома идея социальной педагогики, хотя самое название не нами пущено в оборот.

В лице П. Ф. Лесгафта со всей его разнообразной научной, педагогической, литературной, организационной, общественной деятельностью от начала 70 годов и до конца его жизни, мы имели одного из самых крупных продолжателей дела Ушинского в смысле научного обоснования социально-педагогических вопросов.

Лесгафт биолог, в частности специалист по анатоми, специалист в самом лучшем смысле этого слова с богатыми познаниями в магематике и механике, изученных им для более широкого понимания своего предмета. Но он заклятый враг классицизма. „Классик, книжник"—это форма выражения

высшего неудовольствия его против неумелого, неловкого слушателя. Сам он не книжник. Ему нужна наука для понимания жизни, а понимание жизни нужно для воздействия на нее. Так он стал педагогом „на почве антропологии", как он сам выразился, повторяя слова Ушинского. Он способен был с восторгом рассматривать какую нибудь кость, ткань в их нормальном состоянии. А нормальное состояние, по его мнению, состояние совершенства, точно так же, как нормальный тип человека—гениальность. Но везде в анатомическом кабинете, в госпитале, на заводе с своими слушателями Лесгафт в гневном вдохновении отмечает каждый случай уродства, искажения человеческого организма, человеческой психики, устанавливая тотчас же социальный диагноз причин ненормального явления.

Восстановить нормальный рост личности и общества, направить их к совершенству должно воспитание, начатое с зарождения человека. Это первая обязанность семьи, в частности матери. Ребенок раньше начала сознательной жизни подражает тому, что видит. Поэтому он не должен видеть дурных примеров. В подражательных действиях должно по общему закону человеческого развития выразиться и самое естественное коренное его стремление к свободе. Нужно остерегаться, чтобы оно не вылилось в тираннию. Здесь Лесгафт делает переход к своей идее „физического образования".

Если главная цель школы состоит в том, чтобы содействовать развитию отвлеченного мышления молодого человека, выяснить ему значение личности и развить у него стремление ограничивать произвол своих действий, то цель физического образования состоит именно в ограничении произвола действий молодого человека и в том, чтобы научить сознательно подходить как к проверке выработанной им мысли, так и к каждой производимой им работе".

Лесгафт позаботился о том, чтобы его не поняли, как простого проповедника физического развития. Он дает историческое вступление к своей системе в „Руководстве к физическому образованию" и тут именно путем культурно-социологических характеристик отдельных эпох и человеческих обществ доказывает, что ранее не могло быть надлежащей постановки вопроса.

В критике отдельных систем, в том числе и системы Фребеля, он считает главным недостатком отсутствие научной теории, а потому легкость вырождения системы до ша-

блона и рутины. В своей системе он выделяет изучение тела и уменье пользоваться его силами не в качестве самоцели, а только средства. Сильное тело нужно не для успехов на цирковой арене, а для успешного служения „идее, истине".

Имея в виду дать лишь представление о педагогическом мировоззрении Лесгафта, не приходится останавливаться на подробностях методики физического образования. Нужно лишь сказать, что она разработана прекрасно, и Лесгафт успел создать особую педагогическую группу „лесгафтичек" и „лесгафтистов" с характерными общими чертами не только в методе, но в самой психологии, в самом общественном темпераменте его последователей. Не даром он говаривал: „Метод—это я". Лесгафтисты—это педагоги-общественники по преимуществу. Они за своим учителем повторяют, что жизнь есть движение, борьба; конечно борьба за идею. Только идейная жизнь так бесконечно богата, что пресыщением и скукой не грозит. Дикари любят приятное. Культурный человек должен быть чужд всяких мелких привязанностей к преходящим удовольствиям. Наряды, лакомства, украшения все это „прибавочные раздражители", столь же вредные, как неумные ласки и награды для детей. Для взрослых и самые дети тоже в своем роде „прибавочный раздражитель". Им нравятся ласковые, милые дети, но они слишком ленивы, чтобы заняться изучением детей, исправлением дурных последствий своей же небрежности. Лесгафт старался убедить соотечественников, что „степень совершенствования общества определяется вернее всего степенью сознательного участия в заботах о детях".

Любовью к детям и часто беспощадным осуждением общественных несовершенств проникнута замечательная книга Лесгафта „Школьные типы".

Со своим пониманием задач физического образования Лесгафт не мог найти полноты академического спокойствия в политических условиях своего времени.

Его вражда к схоластике, книжности в школе, его активная роль в организации высшего женского образования, его проповедь критического отношения к жизни, непоколебимая стойкость убеждений и ненависть к насилию и произволу—все это с самого начала общественно-научной деятельности его вызывало постоянные гонения со стороны властей, причиняло ему немало неприятностей. Даже в гробу Лесгафт казался опасным. На могиле запрещены были речи. Его уче-

ники должны были молча вспоминать его завет „прибавить паров“.

Н. Ф. Бунаков. (1837—1904).

Сверстник Лесгафта Н. Ф. Бунаков, работая в другой, специальной области, как методист первоначального обучения, был таким же „учителем учителей“, педагогом-общественником.

Сфера деятельности Бунакова—печать и бесконечный ряд учительских курсов, где он выступал то лектором, то заведующим, то руководителем практических уроков, уча учителей не только преподавать в школе, но и действовать вне школы и сам учась вместе с ними. В этом богатстве жизненных встреч, очень разнообразных, несмотря на постоянные старания администрации не пускать Бунакова то туда, то сюда, прекрасно отразился рост и его личности и самого общества. Еще юношей Бунаков печатает статью о народных песнях в „Вологодских Губ. Ведом.“, и начальство уже недовольно тем, что в ней много говорится о народе и ничего о царе. Бунаков, как сын благонамеренной чиновно-помещичьей семьи, заглаживает впечатление патриотическими стихами и мечтает о лаврах поэта.

Поступив учителем в уездное училище, он смотрит на учеников плебеев „по барски“. Но статьи Пирогова и Л. Толстого были для него „откровением“; ему стало „стыдно“ за себя и он начинает передумывать свое поведение в школе. Встреча с Ушинским окончательно заставила его выбрать учительство, как свой истинный путь, „отдаться всей душей, без остатка“.

Но сам Ушинский ему уже представляется только умеренным либералом. Точно также и у Л. Толстого, высоко оценив призыв уважать народ, Бунаков чувствует некоторую невольную барственность.

С 1872 года Бунаков начал выступать на учительских с'ездах-курсах, не колеблясь всегда определительно высказаться по какой нибудь „злобе дня“. То же делает он и на своих публичных лекциях. В отпор Аксакову, приглашающему „домой“, т. е. к старине национальной, он читает лекцию об идеалах московского государства и указывает, что в прошлом нечего взять для руководства в современной жизни. При возникновении церковно-приходских школ он не стесняется сказать, что не могут просветить „испытанные га-

сильники" и „угодники" перед властями. „Все глупые и дикие затеи у нас приходятся *ко двору*".

Читая юбилейную лекцию о Пушкине в зале дворянского Собрания, Бунаков не упускает раздосадовать председателя дворянства суждением о высшем обществе, погубившем Пушкина. На вопрос учителей-слушателей, как примирить его лекции с требованиями инспекторов народных училищ, у Бунакова готов ответ: „Все приказания выслушивайте, а поступайте по убеждению!" Он постоянно ратует против „мертвящего формализма" в школе и против лицемерных доводов в пользу невежества. Требуя обязательного обучения, он возражает его противникам.

„Говорят: это будет возмутительное насилие, но в сущности этим лжелиберальным протестом против насилия прикрывают тайное опасение, чтобы грамотное и мыслящее крестьянство не затерло погибающее дворянство, самодурное купечество и чиновническое лакейство.... Только всеобщее обязательное обучение—спасение для России, как народности и как государства. Могла бы еще ее спасти полная свобода, без всякой опеки, но кто согласится на такой эксперимент у нас?"

Это говорил Бунаков в то время, когда новый царь Николай II, назвал „бессмысленными мечтаниями" скромные речи даже и о самой умеренной свободе.

В 1900 г. оценивая комичное распоряжение министерства о воспрещении учащимся ловли и продажи птиц, Бунаков пишет: „Мы не хотим избавить крестьян от позорного наказания розгами, отдаем его в полное распоряжение невежественных и грубых земских начальников и хотим, чтобы нравы смягчились от запрещения ловить и продавать птиц". Несколько позднее во время июльских празднеств Бунаков говорит о том, что министерство желает возродить и воспитать Чичиковых, вводя школьные сберегательные кассы. Еще на Нижегородской выставке в 1896 г. Бунаков, читая лекции для учителей, назвал их „чернорабочими народной школы". В те годы, когда начиналось рабочее движение, он взял эти слова не для красоты речи. Его вплотную начинает занимать мысль о близости интересов всех трудовых, рабочих слоев. Он усиленно повторяет с этих пор, что может быть не курсы нужны, а некоторая иная работа, нужна организация, нужна самодеятельность. Школу захватили „человеки в футляре", она обречена на умирание, но не одна она находится в тисках.

В 1902 г. в комитете о нуждах сельско хозяйственной промышленности Бунаков сказал речь, прогремевшую на всю Россию. Он об'яснял сельско-хозяйственный упадок особым государственным строем, чуждым всему культурному западу. „Этот строй характеризуется бесправием личности, подавленностью общественных сил, отсутствием свободы слова и независимой печати, произволом администрации, жалким положением школы и ужасающим невежеством масс". Все частичные меры Бунаков называл пустяками, „новыми стеклами и петлями в доме, готовом обрушиться". Спасение хозяйства, школы, всей страны только в том, „чтобы в России создалось действительное, а не призрачное самоуправление".

Бунаков был немедленно вызван в Петербург в департамент полиции и затем выслан на 3 года в Новгородскую губернию под надзор полиции.

Через несколько времени ему дозволили вернуться в его Воронежскую губернию, но „неволя" и „болотная жизнь" сломила его.

Его похороны в ноябре 1904 г. были уже настоящей политической демонстрацией. Один оратор призывал к борьбе с самодержавием. Толпа пошла с кладбища с пением марсельезы.

Воронежский губернатор незадолго до его смерти, запрещая ему в'езд в Воронеж, дал ему такую характеристику: „Он человек бесконечно добрый, неподкупно честный, прямо святой человек, но такие люди для нас самые опасные: он непримиримый враг правительства".

Таким и был этот „учитель учителей", проживший не бесплодно для воспитания нового учительства, способного по его слову „прать против рожна".

ГЛАВА IX.

Новейшие индивидуалистические теории воспитания на Западе и в России.

Герберт Спенсер (1820—1903).

Всем известное сочинение Спенсера о „воспитании умственном, нравственном и физическом“ впервые переведено было на русский язык в 1877 г., шестнадцать лет спустя после появления его в свет, но вообще со взглядами Спенсера был знаком уже Ушинский, частью воспользовавшийся ими в своей „Антропологии“; со Спенсером полемизирует Л. Толстой уже в своих ранних произведениях.

Параллель между Л. Толстым и Спенсером очень интересна. Никто и никогда не станет, конечно, отрицать великого гения и образованного ума в Л. Толстом, но, как сын своей некультурной родины, Л. Толстой странным образом устремил свои выдающиеся интеллектуальные силы на защиту даже в XX веке мировоззрения, имевшего на Западе последним гениальным представителем Руссо в XVIII в.

Спенсер в своем индивидуализме очень близок к своему русскому сверстнику, но он слишком европеец, еще точнее—слишком англичанин, чтобы так легко поставить крест над культурным наследием веков и сказать, подобно Толстому, что наш идеал „сзади, а не впереди“. Его, можно сказать, религия—идея общей эволюции. В образовании земли, в развитии жизни на земле, в истории языка, науки, морали, государства—везде законы эволюции. Борясь с физическими недугами, но зато охраняемый общественными условиями Англии от всякой иной ненужной, нелепой затраты душевных сил, Спенсер ставит себе на двадцатилетний срок великую задачу—провести идею эволюции по всем отраслям научного знания, но, не закончив работы в 20 лет, употребляет на нее еще 20 и выпускает за это время до 500 печатных листов.

Социология, включающая в себе и вопросы воспитания, есть, по Спенсеру, высшая часть космологии. Общество, развиваясь по тем же законам, как всякий организм, мало-по-малу придет к такому состоянию, когда правительство и законы будут не нужны для индивидуума, воспитанного социальной дисциплиной для счастья в обществе. Тогда настанет истинное счастье, которого теперь нет.

На основании опыта предшествовавших поколений можно составить себе понятие о том, что должно наиболее соответствовать интересам самосохранения личности и совершенствования жизни сограждан и потомков. Этот организуемый из поколений в поколение опыт и есть совесть. Согласное с совестью, самое хорошее поведение определяется, следовательно, высшей целесообразностью усилий, направляемых индидидуумом на пользу рода.

Из основных своих взглядов Спенсер выводит и принципы воспитания. Он не может, во-первых, предоставить детей самим себе. Они совсем не такое совершенство, как о них говорят; они должны развиваться. Во-вторых, нельзя оставить воспитания и на произвол воспитателя: „каждый мучится неутолимой жаждой влиять своею индивидуальностью на других и так или иначе подчинять себе ближнего“, и отсюда происходит предпочтение таким знаниям, которые обеспечивают видное положение, успех, но не имеют социально-существенного значения. Главная же цель воспитания сделать человека способным жить полною жизнью, т. е. научить, как обращаться с нашим телом, как развивать наш ум, как вести дела, как воспитывать детей, как исполнять обязанности гражданина, как пользоваться природными дарованиями, как употребить свои способности „с наибольшей пользой для себя и других“.

Для Спенсера имеет существенное значение вопрос о том, „какие знания нужнее всего“, и он детально рассматривает этот вопрос, предостерегая против ненужных „украшающих“, но не „полезных“ знаний, поддерживаемых в школьной программе только неосмысленной традицией. Ему кажется смешным, что люди конфузятся, если их уличат в неправильном произношении имени Ифигении или в незнании пятнадцати мировых битв, но не краснеют, если у них нет ни малейшего понятия о нормальном биении пульса Евстахиевых трубах. Математика, физика, биология—вот полезнейшие знания, непосредственно нужные для самосохранения; история и литература—это знания „для развлечения“;

„знакомству с эстетической культурой должно быть предоставлено последнее место в деле воспитания". Несомненно, что эти практические, утилитарные соображения, даже подкрепляемые ссылкой на разорение акционеров угольной компании, не знавших геологии, страдают излишней упрощенностью. С одной стороны сам Спенсер, придающий огромное значение социологии, должен прибегать к истории, помнящей ведь не только о пятнадцати битвах, но и о фактах культурной эволюции, и т. д.; с другой стороны, знание нормального биения пульса нисколько не устраняет необходимости обращаться, в интересах самосохранения, к врачам-специалистам.

Принимая классификацию Спенсера, единственно как принцип утилитарного образования, мы переходим к наиболее интересным его дидактическим соображениям.

Система обучения должна быть основана на знании психологии, необходимой одинаково учителям и родителям. Вследствие незнания психологии, образование идет ошибочным путем насильного начинения детей бесполезными знаниями. Детям в самом раннем возрасте дают книгу, забывая, что книги служат только дополнительным пособием, которое при злоупотреблении им приучает детей смотреть на все чужими глазами. Самое существенное значение должно быть признано за „самопроизвольным обучением", начинающимся с самого раннего возраста. Нужно поощрять и направлять, а не игнорировать детскую любознательность. Поклонники символов знания, а не самого знания, не понимают, что ребенку только тогда можно предложить книжные сведения, когда он достаточно освоится с предметами и явлениями окружающей его обстановки. Знания, непосредственно полученные из наблюдения, особенно ценны, тем более, что и книги усвоиваются ребенком лишь сообразно с этими знаниями.

В порядке изучаемых предметов, помимо их относительной полезности, нужно считаться с их характером и в первую очередь ставить учебные предметы с конкретным, определенным содержанием, откладывая далее предметы абстрактного характера, в роде грамматики.

Воспитание отдельного человека повторяет в малых размерах цивилизацию всего человечества. Человечество шло путем открытий и начинало с конкретных знаний—вот почему на этих же основах должно быть построено и воспитание индивидуума.

Рутинная система заучивания наизусть должна быть отброшена. Именно существованием ее главным образом можно об'яснить, что воспитанники современной школы отличаются недостаточной силой ума, неспособностью самостоятельного наблюдения и мышления, и даже мало обнаруживают знаний, которые или испаряются после сдачи экзаменов или, по своей беспорядочности, остаются мертвым капиталом.

Самопроизвольное развитие—это общий принцип всего воспитания—умственного так же, как физического и нравственного. Уже родители должны содействовать процессу саморазвития, как можно меньше рассказывать детям и как можно больше понуждать их делать открытия. Человечество шло вперед единственно при помощи самообучения. Замечательные успехи самоучек красноречиво говорят о значении самообучения. Самоучкой все дети привыкают понимать родной язык. Заброшенные уличные дети Лондона обнаруживают необыкновенную сметливость. Необходимость повторных долгих об'яснений какого-нибудь урока обыкновенно свидетельствуют не о тупости ученика, но о неспособности учителя. Если ученику, даже малоспособному, правильно и ясно изложить самые элементарные сведения, то он сам победит все последующие затруднения. Отрывая ученика от самостоятельной, интересной ему работы, угрозами заставляя его усвоивать недоступные или неинтересные ему сведения, мы ослабляем его способности, вызываем отвращение к знанию вообще. Только путем саморазвития, планомерно поддерживаемого школой, дети дойдут до высшего проявления сил своих, и знания, приобретенные ими, станут вполне их собственностью. Это единственная гарантия того, что и после школы люди не перестанут учиться.

Самая природа распорядилась так, что здоровое упражнение наших сил приятно для нас. Это удовольствие деятельности и должно быть самым рациональным стимулом в приобретении знаний. При умелом ведении дела не понадобится употреблять какой-нибудь иной стимул, кроме этого природного.

Говоря о нравственном воспитании, Спенсер прежде всего устанавливает, что оно далеко не всесильно и оказывает свое влияние лишь до известной степени. Разумеется, целью его должно быть существо, способное управлять собою по велениям гражданского долга.

Воспитание нравственное начинается в семье, и вместе с общественной эволюцией, изменяющей семейный уклад, оно должно подвергнуться медленной эволюции. Спенсер обращает внимание родителей на гибельные результаты „нравственной скороспелости". Высшие нравственные качества человека развиваются медленно—в этом отношении развитие каждого человека аналогично развитию общества. Насильственное развитие нравственных сил непременно скажется в отрицательных результатах. Нужно довольствоваться умеренным успехом и не раздражаться, открывая несовершенства в ребенке. Это не испорченность, а только недостаток развития, потому что дети совсем не невинны от рождения, вопреки ходячему мнению.

Постоянные угрозы, наказания, запрещения создают отвратительную обстановку в семье, которая пагубно отзовется на детях. „Довольствуйтесь тем, что ваш ребенок постоянно испытывает естественные последствия своих действий, тогда вы не впадете в ошибку большинства родителей, черезчур усердно контролирующих своих детей. Предоставьте ребенка, насколько возможно, дисциплине опыта, и вы спасете его от тепличной добродетели податливых натур, вечно требующих помочей, вы оградите его от того унизительного призрения, которому всегда подвергаются подобные личности со стороны людей с твердым, независимым характером".

Как англичанин, Спенсер не печалится, а гордится тем, что с английским ребенком труднее справиться иному педагогу, чем с дюжиной немецких детей, не привыкших к проявлению самостоятельности. Но в этом личном „самоуправлении" Спенсер видит—и справедливо—венец нравственного воспитания. Спенсер против наград и наказаний в их общепринятом смысле. Конечно, ребенок может заслужить удовольствие своим трудом, но ценность этого удовольствия по преимуществу психологическая,—в чувстве самоудовлетворения. Наказания в воспитании вредны. В семье, как и в государстве, суровый деспотизм бывает причиной большинства преступлений, которые ему же приходится и обуздывать, тогда как кроткое и либеральное управление уничтожает поводы к раздорам и улучшает нравы и чувства людей. Вместо наказания воспитатель должен допускать, чтобы дети испытывали на себе естественные последствия, сопровождающие каждый неправильный, дурной поступок. В этом приеме заключаются следующие важные положи-

тельные стороны: 1) воспитанник приходит к рациональному познанию хорошего и дурного поведения, 2) видя естественные дурные для себя последствия своего проступка, он учится понимать справедливость, 3) отсутствие произвола воспитателя, невольно допускаемого при системе обычных наказаний, предохраняет ребенка от порчи характера, 4) система „естественных последствий“ устраняет обоюдное ожесточение в отношениях воспитателя и воспитанника.

Высоко оценивая самостоятельность, определенность характера, Спенсер высказывается очень резко против непоследовательности в воспитательских приемах. Непоследовательность—это худшее зло в деле нравственного воспитания.

Наконец, в полном соответствии с выше обрисованными общими взглядами Спенсера находится то обстоятельство, что в главе о нравственном воспитании он ни одним словом не намекает на идеалы отвлеченной добродетели, христианской или вообще религиозной морали.

О физическом воспитании Спенсер говорит довольно много и местами с такой реалистической обстоятельностью, что скорее чувствуется в его рассуждениях натуралист, нежели педагог. Хорошо и рационально упитанный ребенок ему представляется непременно энергичным, сильным нравственно и умственно. Аппетит—хороший руководитель.

Исправное пищеварение, ровный пульс и веселое расположение духа—это ни с чем несравнимые элементы счастья. Школа, переутомляющая детей, нарушающая физическое здоровье их, совершает преступление. Ненужно так называемое закаливание, но заботы о гигиенической одежде, пище, физических упражнениях, словом заботы о здоровье—это „общественный долг“, это „физическая нравственность“. Об этом нужно особенно помнить при воспитании женщин. Если мужчинам нравятся крепкие женщины более, нежели „синие чулки“, то это голос природы, к которому нужно прислушаться. Целью женского воспитания прежде всего должно быть, по мнению Спенсера, здоровье женщины-матери, а потом уже красота и еще далее—знания. Невольно возникает вопрос, не находятся ли все крайности, высказанные Спенсером в отделе физического воспитания, в какой-нибудь связи с постоянными недугами и болезнями хилого автора колоссальных печатных трудов.

Нам остается упомянуть о взглядах Спенсера на политическое воспитание.

Подвергая большому сомнению пригодность обычных школьных знаний для выполнения обязанностей парламентского деятеля, Спенсер говорит, что знание, необходимое для законодателя, сводится к знанию общих законов жизни.

Все явления, представляемые нацией, суть явления жизни и без исключения основаны на законах жизни. В политическом обществе нет роста, упадка, зла, какой бы то ни было перемены без первоначальной причины в действиях человеческих существ, которые не сообразовались бы с законами жизни вообще.

Распространение здоровых политических знаний должно широко применяться в политическом воспитании народных масс, простая грамотность которых нисколько не достаточна.

Ремесленники, „ошибочных идей“ которых всего больше надо опасаться, имеют познаний больше других слоев рабочего класса. Между умением разобрать грамматически фразу и пониманием причин, определяющих размер рабочей платы, нет никакой связи. „Таблица умножения нисколько не помогает нам понять должным образом софизм, что уничтожение собственности полезно для промышленности“. Астрономия и география не помогают при выборах в парламент.

На этом пункте застигает Спенсера роковое внутреннее противоречие крайнего индивидуализма. Спенсер не желает предоставить рабочим „самопроизвольного развития“ на основе элементарного общего образования и высказывает опасение, что они будут блуждать в политических предрассудках и иллюзиях, питаемых литературой и „рабочими союзами“, т. е. как будто сам не верит в прогресс или боится его.

Так как народ может злоупотребить политическими правами, говорит он, то в высшей степени важно научить его надлежащему пользованию этими правами. Высшие классы должны понять, что их обязанность взяться за политическое воспитание народа, в интересах собственного благосостояния и благосостояния целой нации; иначе произойдут „ужасные вмешательства в отношения капитала и труда“. По законам эволюции, влияние народа непрерывно растет. Высшие классы должны поспешить с политическим воспитанием его и внушить ему правильное представление о функциях государства, прежде чем он получит преобладающее влияние на ход государственной жизни.

„Свободное воспитание".

Идеал практически-жизненного воспитания, выдвинутый Спенсером, впервые с наибольшей полнотой и был осуществлен на его родине, представляющей самые благоприятные условия для частной педагогической инициативы.

В 1889 г. д-р *Сесиль Редди* открыл в селении Абботсгольме школу на новых началах, вскоре затем его сотрудником была открыта подобная же школа в Биделе, а затем новинка была перенесена Германом Литцем в Германию, Демоленом во Францию и т. д. Редди задался целью дать нормальное, жизненное воспитание для духа и тела детей в обстановке, наиболее напоминающей домашний очаг. Все ученики—Редди считает maxim'альным число 100—живут в школьном интернате общей жизнью с воспитателями. Жены воспитателей вносят в школьную атмосферу домашнюю уютность и „мешают школе обратиться в казарму". Между воспитанниками нет никакого соревнования; они не ищут наград и похвал, не желают отличия для отличия, и им внушают мысль, что и после-школьная жизнь не лотерея. С ними обращаются воспитатели, как со взрослыми, но сами играют с ними, как дети. Ни ложь, ни грубость, ни другие обычные школьные пороки не находят себе почвы. Преподавание обставлено всевозможными пособиями, оживляется экскурсиями, дебатами по разным вопросам и т. д. С 15-летнего возраста вносится в курс известная специализация, но без всякой исключительности. Занятия ведутся так, что воспитанники не имеют понятия о зубрении учебника. День проходит чрезвычайно разнообразно. После утреннего легкого завтрака следуют физические упражнения, один урок, молитва, „сытый завтрак" и уборка постели и комнаты. Сам директор школы подает пример не гнушаться этим важным для гигиены делом. Затем идет опять урок, закуска, гимнастика, еще урок и, смотря по погоде, пение или плавание в особо устроенном бассейне, настолько обширном, что плавание в нем является спортом. После обеда занимаются музыкой, играми на воздухе, катаются на велосипедах, работают в мастерской, после чего следует чай, пение, ужин и вечерняя молитва. Все это проходит в прекрасной обстановке: обеденный стол имеет изящный вид, столовая уставлена цветами, мебель в школе вся художественной работы, по стенам картины, статуи, музыкальные инструменты и т. д.

По праздникам распорядок времени предоставлен воспитанникам.

Школа является не только учебным заведением, но и образцовым хозяйственным предприятием. При ней сады, огороды, пчельники, молочное хозяйство, десятки свиней, куры, дающие несколько сот яиц в месяц. Через продажу своих продуктов и наем рабочих для тяжелых работ школа связана с общественною и хозяйственною жизнью страны. Питомцы в большинстве случаев принадлежат к богатым и знатным семьям и руководители школы пользуются этим обстоятельством для сближения их с рабочими людьми. Кроме того, для подготовки их к жизни с ними ведутся беседы на социальные темы, напр., о средствах уничтожить нищету, об отношении к социал-демократии и т. п. Изучением новых языков пользуются для воспитания добрых чувств к иностранцам.

Абботсгольмская школа под перевернутым названием „Emlohstobba“ была описана в книге *Германа Литца* (1897 г.), который затем и сам создал ее подобие у Ильзенбурга.

Цель новой школы Литца—воспитать здоровых телом и душой людей, с уравновешенным характером, ясным и точным мышлением, теплым чувством, энергичной волей, с практической, научной и художественной подготовкой к жизни. Средства к этому:

1) Жизнь вне города, в прекрасной, здоровой горной местности, на почве, прославленной народными сказаниями, богатой естественными продуктами и произведениями человеческого ума. 2) Совместная жизнь воспитанников и воспитателей. 3) Гигиенические условия существования, хорошее питание. 4) Физические упражнения. 5) Приятная работа в саду, на лугу, в переплетной мастерской и т. п. 6) Наслаждение искусствами. 7) Развитие религиозно-нравственных и патриотических чувств. 8) Устранение всякого насилия, наказаний. 9) Научное и педагогически поставленное образование. 10) Развитие стремлений к высокой жизненной цели и идеалистических настроений, достижение индивидуального совершенства в интересах общества для поражения эгоизма и чувственно-материалистических направлений.

Практика средне-учебных заведений, которые создаются в Англии на щедрые частные пожертвования и являются попытками осуществить идеальный тип свободной школы, в особенности школа Абботсгольма и Биделя, внушили французу *Демолену* книгу о причинах „превосходства англо-саксов", а затем и другую: „Новое воспитание". Эта последняя книга вышла в 1898 г., вызвала общие толки, была переведена, между прочим, и на русский язык, частью отразилась на некоторых практических попытках школьного обновления и, как яркий образец среди других подобных сочинений, заслуживает внимания.

„Новое воспитание" начинается выражением гражданской скорби автора, призывающего родителей взяться за дело воспитания их детей, которые вследствие преступной апатии правительства уродуются современной школой.

Новую школу нужно строить в деревне, хотя бы это и не нравилось учителям и их супругам. Довольно мучили детей в душной городской атмосфере, в тесных школьных помещениях. Нужно сделать так, чтобы в классе было не больше 10—15 учеников, работающих совершенно в семейной обстановке с учителями и их семьями. Ученье все происходит на уроках, при чем учеников никто не заставляет сидеть скорчившись на неудобных скамейках. Из них должны выйти не безвольные чиновники в бюро, а подвижные, деятельные фабриканты, купцы и т. д. Современная система задавания уроков, строгого разделения между отдельными предметами и весь современный школьный уклад никуда не годятся. Нужно позаимствовать у англичан их уменье воспитывать практических и самостоятельных людей, уже в школе умеющих распорядиться своим временем. Во Франции слишком увлекаются легкой задачей управлять безвольными юношами. К этому ведет, между прочим, система наград и наказаний, которая не позволяет видеть, как мало в детях внутреннего рвения.

В школу, где есть одни *предметы*, нужно вернуть *науку*, и воспитывать в ней прежде всего *человека*. Нужно заново поставить историю и географию, которые изучают человека в его настоящем и прошлом. В преподавание новых языков нужно ввести новый, более естественный метод разговора, чтобы дети, не зная мук грамматики, тотчас же привыкали думать на иностранном языке. После отделения общих знаний должно следовать в школе отделение, где учащимся предоставляется на выбор много разнообразных предметов, сообразно их спо-

собностям и наклонностям. Так возбужден будет интерес к науке и, следовательно, обеспечено более прочное ее усвоение. Идиотский, варварский обычай сидеть за книгой в четырех стенах уступит место занятиям на открытом воздухе. Посещение сельско-хозяйственных и фабричных заведений, межевание, рисование с натуры, ручной труд, благородные физические игры и спорт, образовательные экскурсии—все должно войти в педагогический обиход новой школы. По праздникам небольшая школьная семья занимается чтением этико-религиозных книг и наслаждается произведениями искусств.

Автор отдает себе отчет в том, что такая школа не может быть общей, она по своей дороговизне может служить только для избранных. Но нечего увлекаться дешевизной школьных казарм. Нужно не пожалеть расходов, чтобы устроить хотя бы одну образцовую школу, которая послужила бы школой-матерью для других. Интересы молодого поколения стоят тех жертв, которые должны быть принесены для его воспитания.

Затем французский писатель сознается, что есть и другие условия, затрудняющие широкое распространение новой школы: „Всякий тип общества влияет на способ воспитания и создает такой школьный строй, который ему свойствен". Архаический общественный строй, принижающий личность, вовсе не благоприятствует воспитанию. Свободный строй Англии при котором личность избавлена от постоянной опеки, создает и потребность в свободном воспитании. Бюрократизм французского строя заносит и в школы экзаменационный дух, чиновничью безличность и безучастное отношение к делу. „Главное препятствие для реформы нашей школы лежит в самом нашем общественном строе".

Из тех педагогических теорий последнего времени, которые на ряду с вариациями благожелательных мечтаний Руссо содержат в себе положения новейшей науки, можно еще остановиться для примера на взглядах *П. Лаколба*, изложенных в книжке, вышедшей в 1899 г. под заглавием „Воспитание, основанное на психологии ребенка", и дважды переведенной на русский язык.

В предисловии автор не прочь назвать себя утопистом, хотя он уверен, что в дальнейшем его взгляды могут быть

осуществлены. Относительно же настоящего его цель—оказать некоторую помощь пробуждающимся стремлениям к борьбе со школьной рутиной.

Вражда автора к школьной традиции настолько велика, что иногда защиту своих взглядов против воображаемых оппонентов он аргументирует в том смысле, что какова бы ни была его система воспитания, она не может дать худших результатов, чем система традиционная.

Определяя цель воспитания словами Руссо—приготовить ребенка к единственной профессии—*человека*, П. Лакомб считает необходимыми для этого следующие условия: 1) достаточное знакомство с той естественной и социальной средой, где придется жить и действовать, 2) приобретение привычки строго критического ко всему отношения, т. е. привычки к научному мышлению, 3) развитие самостоятельности, инициативы и общественных чувств, т. е. справедливости, симпатии, сострадания.

При достижении этих задач необходимо помнить, что познавательные способности наши не беспредельны, поэтому нужно сообщать знания лишь в меру способностей ребенка, которые должны быть выяснены воспитателем и для него лично и для самого воспитываемого.

Двигателями воспитания являются любознательность и подражательность, но никоим образом не принуждение или страх. Поэтому из школы должна быть выброшена всякая „мертвечина“ и все те программы обучения, которые рассчитаны на силы взрослых, но не детей. Учеников следует выводить за город, в поле и на лоне природы обучать их. Указывая на ошибку Руссо, оставившего Эмиля без товарищей, Лакомб весь свой метод строит на том, что непременно кто нибудь из группы детей засмотрится на кусок гранита, поднятый учителем, как бы для собственного интереса, или прислушается к его словам, сказанным „как бы про себя“: „Как хорошо в деревне... но подумать только, что есть люди, у которых нет коровы“ и проч. Если хотя один ребенок, обратив внимание на эти педагогические маневры, обратится с вопросом, учитель начинает „урок“, рассчитывая, что любознательность и подражание соберут около него всю группу детей.

Относительно чтения, рисования, музыки Лакомб повторяет Руссо, но делает больше выводов из принципа наглядности и, между прочим, настойчиво советует, отбросив диктанты, построить обучение правописанию на основе зри-

тельной памяти, напр., с помощью заучивания стихотворения по книге, или списывания с книги.

Возбудив детскую любознательность в годы элементарного обучения, Лакомб предлагает, „продолжая в том же духе, направлять незаметным образом любознательность детей", на изучение математики, физики, экономики, истории и т. п. Каждая отдельная наука требует свойственных ей методов изучения. Общими остаются принципы: изучать науку „не столько ради знания, сколько ради развития умственных способностей"; предоставлять детям самостоятельно проходить предметы после предварительных указаний учителя; не стеснять никакими рамками, расписаниями уроков, задаванием обязательных работ и т. п. Ученики могут пропускать уроки (собственно „беседы по поводу вопросов, заданных детьми"), брать из обучения то, что их интересует. Впоследствии из материала, повидимому, бессвязного, естественно возникнет стройное целое. Если ученик что-нибудь пропустит из об'яснений учителя—не беда; *вероятно*, в дальнейшем чей-нибудь вопрос заставит учителя повторить те же об'яснения. Если ученик, не дождавшись окончания „беседы", вышел из класса—тоже не беда. В школе масса картин, есть комнаты для рисования, для музыки, декламации и пр. Эти комнаты и библиотека всегда открыты. В одной из этих комнат ученик, вышедший из класса, наверное кого-нибудь застанет „охотно занимающимся", как думает автор. Это „явится соблазнительным примером", и ученик тоже возьмется за дело. А если и пример не действует, то значит „с ним уж никакая система ничего не поделает".

Рассуждения Лакомба тем интересны и важны, что автор с французской последовательностью доводит их до конца. Во имя свободы индивидуума воспитывающегося, он игнорирует свободу воспитателя, его труд и время и, мало того, он доходит до отрицания индивидуализма. Предполагая возражение о невозможности каждому ученику для решения всех вопросов, какие ему вздумается задать, иметь достаточное число учителей, Лакомб говорит, что не нужно „забывать о свойственной детям потребности не отставать от других, о стадности". Стадность позволит сильно сократить число воспитателей, так как дети будут один за другим задавать одинаковые вопросы, увлекаться одним предметом и т. д. Стадность, возведенная в педагогический принцип для утверждения индивидуальности—это замечательное выражение для несостоятельности всей системы.

Лакомб полагает, что его система, связанная с ослаблением школьного режима, с отменой зубрения уроков, обязательных письменных работ и пр., потребует от учителя даже меньше талантливости, чем ему требуется теперь.

В заключительных главах, посвященных воспитанию воли, Лакомб прежде всего останавливается на важности физического труда, развивающего силы, благотворно влияющего на весь организм и через это на высшие отправления психики. Автор при этом имеет в виду воспитанников, которых нужно хоть отчасти излечить от предубеждения, тяготеющего над физическим трудом. „В здоровом теле здоровая воля".

Затем Лакомб высказывает верную мысль о том, что дети часто поступают дурно только потому, что у них слабо развито воображение, и они не представляют себе последствий своего проступка.

Очень полезным средством считает Лакомб сообщение детям биографий выдающихся деятелей на поприще историческом, научном, художественном и т. д. Но этот важнейший способ затронуть лучшие стороны характера и в последующей беседе воздействовать на направление детских понятий автор ставит в зависимость от случая и опять-таки называет в качестве полезного двигателя „склонность к подражанию".

„Признаюсь,—заканчивает он,—я не вижу иных средств, которыми могла бы воспользоваться школа в целях нравственного воздействия на своих питомцев. Но зато я отлично вижу, что современная школа не делает ровно ничего для нравственного воспитания вверенных ей детей".

Среди работников и теоретиков „свободного", „нового воспитания", освободившихся от влияний узкого казенного бюрократизма и национализма, естественно должна была зародиться мысль об идейном взаимообмене и об'единении. Так возникло „Международное бюро новых школ". В одном издании, попавшем в Россию уже во время войны, директор бюро А. Феррьер дает интересную сводную программу „новой школы". Основные пункты этой программы таковы.

Новая школа – педагогическая лаборатория, разведчик, для государственной школы, идущий по указаниям научной психологии и современной жизни. Новая школа работает предпочтительно в деревне, среди природы в обстановке дружной семьи учащих и учащихся. Так же как в семье, новая школа об'единяет детей обоего пола в общем труде классном и физическом, хозяйственном. Не ограничиваясь

работами по заданному плану, школа дает простор ученической изобретательности, инициативе. Стараясь не обременять памяти, школа развивает способности мышления, основывая обучение на опытах и фактах, подводя юношей к сознательному профессиональному самоопределелению. Следуя данным психологии, школа в характере занятий сообразуется с каждым возрастом, а в расписании занятий принимает в расчет и время года. Школа приучает детей к работам коллективным, групповым, следя за развитием и личных, индивидуальных способностей. Нравственное воспитание строится не на авторитете и внешних мерах, а на постепенном росте личного сознания. Новая школа—школа республики, где учащиеся сами себя воспитывают, возлагая друг на друга ответственные обязанности. Вместо наказаний школа только ставит ребенка в такие условия, при которых он мог бы хорошо выполнить то, в чем он раньше погрешил. Ученик знает только одно соревнование—в виде сравнения своей лучшей работы с прежней менее удачной. Новая школа—мир красоты. В ней всем детям доступно наслаждение искусством. Свободная от вероисповедной нетерпимости, школа воспитывает в юношестве стремления к личному совершенству и уважение к законам социального развития.

Идеи „свободного воспитания“ в России.

В течение последнего двадцатилетия педагогические темы не переставали занимать общественное внимание в России. За это время создалась обширная литература, в которой немало найдется правдивых, веских и талантливо высказанных суждений. Но попыток систематического изложения новых положительных педагогических идеалов, не ограничиваясь блестящей и разносторонней критикой существующего школьного строя, было сравнительно мало.

Мы остановимся на одном из интереснейших в этом смысле направлений педагогической мысли. После некоторой подготовки в педагогической литературе, с 1903 г. при Московском педагогическом обществе возникла комиссия по вопросу об организации семейных школ, об'единившая группу педагогов и родителей, занятых мыслью об осуществлении „Свободного воспитания“. Ядро этой комиссии не распалось даже и после административного гнета, обрушившегося на Педагогическое общество в 1904 году, и долго еще занималось популяризацией своей идеи частью практически, а глав-

ным образом теоретически изданием отдельных книжек и журнала „Свободное воспитание“ (с 1907 г.).

Знакомясь с литературой этого направления, мы видим, что теоретически оно близко к идеям Руссо и Л. Толстого, которых очень охотно цитирует, а также и к некоторым современным западно-европейским построениям, возникающим, впрочем, тоже на почве Эмиля, напр. в соч. Ж. Эльсландера. Насколько реальны попытки „свободного воспитания“, указывает, между прочим, как раз письмо Эльсландера, присланное им в „комиссию“ на вопрос о том, какие искания в этом направлении ему известны. Автор „Воспитания с социологической точки зрения“ мог указать только на существование нескольких школ в Англии, но при этом напомнил, что „эти опыты производятся лишь над небольшим количеством богатых детей, воспитание которых обходится приблизительно в 3000 франков в год“.

Московские сторонники свободного воспитания ссылались однако, на примеры американских школ, мало учитывая влияние общественных условий страны, дающей детям свободное воспитание.

Действуя в условиях русской жизни, они не считали своих идей утопичными и отстаивали ту точку зрения, что самое решение „социального вопроса и многих других, связанных тесно с ним“,—предполагает предварительное осуществление свободного воспитания. „Истинный ключ к прочной и устойчивой реорганизации общественного строя на новых началах составляет свободное воспитание и образование всех детей без исключения, воспитание, построенное на началах справедливости, т. е. на признании прав за личностью ребенка на свободу его физического и духовного развития, на уважение к его личности, и напоминании того, что в нем таится будущий творец новой жизни, и что творческие силы и есть то самое высшее, что мы должны воспитывать в каждом человеке“. Но, с другой стороны, автор этих строк К. Н. Вентцель говорит в одном докладе „комиссии“, что сама новая школа предполагает такие семьи, которые не смотрят на себя, как на нечто отрезанное от всего остального человечества, и проникнуты высшими идеалами жизни. Только такие семьи могут создать прочный фундамент „семейной“, „свободной“ школы.

Таким образом, свободное воспитание, обусловливающее переустройство всего общества, само обусловливается пере-

устройством семей „всех детей без исключения“, т. е. тоже переустройством общества.

Противоречивость этих взглядов приводит к тому, что сторонники свободного воспитания то говорят о том, что нужно подумать о предоставлении воспитанникам прав по образованию, считаясь с требованиями общества, то заявляют так: „надо как можно более настаивать и, особенно в настоящее время, проводить взгляд на личность, как на самодовлеющее целое, а не только как на клеточку общественного порядка. Цель воспитания не та, чтобы приспособить личность к существующему общественному порядку“ и т. д.

Такая же неизбежная двойственность проходит во взглядах на роль родителей учащихся в организации школы. Родители должны принять самое деятельное участие в разработке школьной программы, они об'единяются в союзе для заведывания школьным дѣлом, при чем они считаются со всякими запросами детей, обставляют „Дом свободного ребенка“ всевозможными пособиями и т. д.

Развивая эти мысли, один из горячих защитников свободного воспитания К. Н. Вентцель, совершенно основательно предполагает, что возможны такие возражения. „Дом свободного ребенка“ прекрасное учреждение для аристократических кругов. Но трудящиеся классы, фабричный пролетариат не в состоянии принять фактическое участие в устройстве подобного рода учреждений, и—даже не в состоянии участвовать в разных родительских собраниях, доступных лишь для людей состоятельных, располагающих досугом. „Это факт,--говорит г. Вентцель,—с которым надо считаться“, и он высказывается таким образом: „Дом свободного ребенка“ должен быть открыт для детей всех сословий—капиталистов и пролетариев, сановника и швейцара. От этого даже выиграют... дети более состоятельных классов, так как пролетарские дети внесут туда здоровую атмосферу серьезного отношения к труду и даже более того—атмосферу серьезного отношения к людям и жизни вообще. Их родители, крестьяне или рабочие, тоже не должны забывать, что в праздник они будут желанными гостями на родительских собраниях: они более чем люди состоятельных классов будут на страже неуклонного осуществления трудового принципа в „Доме свободного ребенка“, так как они не запутались в тине разных условностей, житейских софизмов и возмутительных жизненных противоречий, они поэтому

могут подать ценный совет, дать толчок новым начинаниям и т. д.

При этом забывается, что пролетарий может не пожелать, чтобы его дети, оздоровляя атмосферу „Дома свободного ребенка", заражались там недостатками детей „капиталистов" и „сановников", что его гордость не позволит ему участвовать в воскресных праздниках, на устройство которых он не мог внести своей трудовой копейки. Это представляется вполне вероятным, если мы вдумаемся в развитие одной из принципиальных идей „Дома свободного ребенка", именно идеи „производительного творческого труда", который ставится во главу угла теоретиками свободного воспитания. Школа представляется им улучшенной, так сказать одухотворенной мастерской. В одной комнате дети столярничают, в другой—переплетают книги, в третьей—фабрикуют игрушки, модели машин, занимаются фотографией, разводят в аквариуме рыб, в оранжерее садят цветы и проч. и проч.

Входя в эту новую школу, ребенок должен быть охвачен трудовой атмосферой, которая „нежно и мягко" обовьет его душу, и под ее животворным влиянием все хорошее в этой душе начнет пускать ростки и будет свободно шириться и развиваться. Но не следует думать, что „Дом свободного ребенка" задается целью подготовить детей к профессиональным занятиям... Нет, это ни в каком случае не должно являться в данном случае целью! Цель здесь—гармоническое развитие „человека", понимание „философии производительного труда вообще".

Автор цитируемой статьи в „Свободном воспитании" (1907—1908 г. № 1) оговаривается, что даже слово „производительный" он берет „отнюдь не в политико-экономическом, а в этическом смысле". Многие виды труда, производительного с точки зрения политической экономии, не найдут себе места в школе будущего, и, наоборот, многочисленные работы детей, не имеющие с точки зрения взрослых никакого значения, получат применение. Вот какой „производительный труд" должен создавать здоровую атмосферу свободной школы, отбрасывающей „все уродливые продукты культуры". Несмотря на патетические ссылки на „великих педагогов", это так далеко, напр. от Ушинского, который требовал, чтобы труд не низводился на степень только приятной забавы.

Всмотримся теперь в психологические основы свободного воспитания. Не будем повторять энергичных и основательных нападок на уродливости современной школы, и займемся положительными идеалами.

Новая школа должна возникать не только для детей но и с помощью детей. В ней нет никакой наперед установленной программы, никакого заранее установленного разделения на классы, никакого даже наперед приглашенного учительского персонала. Собираются дети с людьми, доброжелательно к ним относящимися и уважающими в них свободную человеческую личность, и общими усилиями создают „свою школу" на основах свободного договора. Нет ни обязательного посещения уроков, ни обязательной домашней, ни обязательной классной работы. Как только появилось принуждение учеников или самопринуждение учителей—делу угрожает падение. В „Доме свободного ребенка" не существует вовсе никакого правительства. Никаких карательных мер не допускается. Воспитатель действует только убеждением, если же не может этим путем влиять на учеников, то он „тем самым осужден негласным судом учеников к педагогической несостоятельности и подлежит удалению".

Дети организуются в школе, как хотят, и обставляют школу по-своему; „самые маленькие дети в мере их активных сил должны принять в этом деле участие". Классы создаются сами собой. Интерес и любознательность исключают мысль о лени. Преподавание идет в форме свободной, непринужденной беседы. В идеальной школе ребенок переходит от одного предмета к другому по собственному усмотрению и берет от каждого предмета, сколько ему понадобится. В противоположность современной школе, свободная школа принципиально отрицает всякую внешнюю об'ективную последовательность в усвоении знаний, в каком бы совершенном виде эта последовательность ни представлялась. У каждого ученика существует своя суб'ективная программа, строящаяся по линии наибольшего духовного интереса. Задача школы помочь ему уяснить эту программу и найти способ практического осуществления. Исходная точка образования в новой школе—ответы преподавателей на вопросы детей в тот момент, как эти вопросы заданы. Детские вопросы, цепляясь друг за друга, приведут к систематическому изучению тех или иных отраслей человеческого знания. Единственный смысл руководства преподавателя заключается в самоупразднении. Ученики должны быть посвящены в план

преподавания, чтобы им ясна была связь между преподаваемыми предметами и чтобы, таким образом, учителя из роли руководителей постепенно переходили к роли помощников. „Побудительным к занятиям мотивом никак нельзя выставлять чувство долга, укрепление и развитие которого должно будто бы являться основной задачей воспитания". В младшем возрасте этим мотивом является любовь к преподавателю, в старшем—сознание важности данных сведений. Дети определяют положение учителей в школе, которая в качестве более или менее постоянных учителей будет приглашать только тех лиц, которых дети полюбили. Учителя, как и учебные предметы, появляются в школе под влиянием отдельных запросов детей. В конце концов в детях должна пробудиться потребность в планомерном изучении той или иной отрасли знаний. Любовь, свобода и обоюдное уважение—вот что связывает учеников и учителей.

Материальное вознаграждение учителя стоит на втором плане; для него это „печальная необходимость", вызываемая условиями капиталистического общества. На первом плане стоит для него святое дело, ради которого он должен быть готов примириться и с меньшею платою. Входя в школу, как свободный работник, он ни с кем не договаривается о наемной плате. Участники школы сами определят, сколько они могут или должны давать тому или другому учителю. Вообще необходимо приложить все усилия к тому, чтобы денежные отношения между учителем и школою утратили характер платы за наемный труд. „Если состояние наемного рабочего, как один из видов рабства, является вообще оскорбительным для достоинства человека, как свободного существа", то в такой профессии, как учительская, оно вдвойне оскорбительно. Нужно даже при современном экономическом строе лишать оплату духовного труда характера коммерческой сделки.

Теоретики свободного воспитания дают понять, что они глубоко сочувствуют идеалам „освобождения всей жизни вообще" и создания такого „города солнца, любви и свободы", где не будет ни рабовладельцев, ни рабов, и каждый, работая по силам, будет получать от общества по своим потребностям.

Но в таком случае должны быть ясно формулированы социальные идеалы и указаны пути социального воспитания детей. Рано или поздно воспитанник свободной школы обратится к своим воспитателям, подобно Эмилю, с вопро-

сом: „Что вы делаете для устранения гражданского неравенства?“ и теперь уже нельзя ответить на этот вопрос так уклончиво, как это сделал идеальный воспитатель Руссо.

В этом отношении вполне последовательны лишь открытые анархисты, отрицающие не только современную школу, но и государство, как организации, основанные на насилии. Так напр., П. А. Крапоткин высказывает убеждение, что школьная лень зависит или от плохого об'яснения учителей или от мозгового малокровия, вызванного бедностью. Так называемые лентяи—это люди, поставленные на путь, не соответствующий их темпераменту и способностям. Прежде чем пичкать науку в голову ребенка, дайте ему сначала крови, укрепите его, свезите его на берег моря, в деревню. Там обучайте его на открытом воздухе, а не по книгам. Он изучит геометрию, измеряя расстояние до ближайших скал, изучит естественные науки, срывая цветы и ловя рыбу; изучит физику, сооружая лодку. Но не наполняйте его головы фразами и мертвыми языками. Не делайте его лентяем. Предоставьте детям учиться один у другого порядку и правильности. Впоследствии лаборатория и фабрика сделают их людьми аккуратными. Не делайте из них беспорядочных суб'ектов при помощи вашей школы, в которой порядок только в симметрии скамеек, но которая представляет воплощение хаоса в преподавании. Методы преподавания, выработанные министерством для восьми миллионов учеников, представляющих восемь миллионов различных способностей, годны только для посредственностей. Школа стала университетом лености, несмотря на строгое преследование лентяев; ее нужно сделать вольною, уничтожить ученые дипломы, призвать добровольцев преподавателей.

Но, рассуждая так, Крапоткин не игнорирует современных условий государственной жизни. Он проповедует борьбу с государством и лишь в свободном, трудовом обществе видит осуществление свободной науки и школы. („Завоевание хлеба“, 1892 г.).

Попытка на русской территории договориться относительно социально-философского обоснования свободной школы была сделана на с'езде по семейному воспитанию зимой 1912—1913 г. в Петербурге в связи с докладами С. Золотарева, К. Вентцеля и выступлениями Швайцера и Горбунова-Посадова. Характерно и для всей обстановки и для участников с'езда, вообще давшего громадный материал пе-

дагогической коллективной мысли, что прения по данному вопросу на общих заседаниях не могли развернуться и их пришлось пустить почти в кулуарах с'езда, и в „Трудах" С'езда остались лишь поневоле смягченные отражения тоже поневоле смягчавшихся речей. Во всяком случае здесь все-таки произнесены были термины „социалистический" и „анархический", и даже просто либеральные педагоги усвоили, что докладчики, отстаивая „свободу" воспитания „думают по разному", и по своему решили, что „есть два анархизма (!) коммунистический и индивидуальный, но смешивать их вместе никак нельзя".

Для вдумчивых педагогов стало ясно, что нет выхода на простор школьного обновления, пока нет возможности свободно высказаться о самой сути социально-педагогического мировоззрения, т. е. до тех пор, пока существует старый государственный порядок, враждебный для свободы и государственников-социалистов и негосударственников-анархистов.

Педология.

Необыкновенное развитие многообразных способов общения между людьми вызвало к концу XIX в. чрезвычайные успехи в области духовной культуры, так как каждое новое открытие в той или иной области, немедленно передаваясь всюду и подвергаясь самому разностороннему рассмотрению, очень часто дает теперь толчок к дальнейшим шагам в иной совсем области. Вместе с тем поразительная техника настоящего времени дает возможность тончайшего изощрения способов научного исследования.

„И гад морских подводный ход, и дольней лозы прозябанье" современный человек может видеть, не выходя из научной аудитории, с применением фотографии, электричества и т. д.

Эти общие успехи науки отразились и на педагогике. Понятие педагогики, как науки о воспитании, оказалось недостаточным для обеспечения новых целей, задач и методов изучения человека, как предмета воспитания, во всех отношениях, и так явилось новое понятие *педология*—наука о детях.

Дети, как дети, стали вызывать за последние десятилетия особое внимание социологов, юристов, врачей, физиологов. К тому разнообразному материалу, который собран

и сгруппирован этими представителями разных специальностей, присоединились замечательные данные новейшей психологии, ставшей на новый путь.

Мы знаем, что Бенеке решительно направил психологию в сторону естественных наук, но недостаток технических приемов в применении нового метода и крайние увлечения, в роде учений френологии, краниоскопии и т. п., на несколько времени преградили психологии этот новый путь.

В средине XIX столетия работы Фехнера одушевлены желанием внести в психологию достоинства точных наук— наблюдение, опыт, измерение (вместо одного самонаблюдения). Работы Вундта еще более утвердили психологию на этом новом пути, и она окончательно эмансипировалась от влияния метафизики. Удачные попытки поставить на первый план опыт и наблюдение вместо исключительного применения самонаблюдения, дали возможность ближе подойти к исследованию психологии детей, менее всего способных к точному самонаблюдению.

В 80-х годах Германия, а затем Америка, Франция и другие страны уже выставили несколько ученых, специально посвятивших себя педологическому знанию. Появились кафедры педологии в университетах и особые „психологические лаборатории“ для получения и изучения всевозможных психофизических наблюдений. В международном обмене полученными результатами приняла наконец участие и Россия, давшая в 70-80 г. г. труды И. А. Сикорского и с начала 900-х А. П. Нечаева, обратившие на себя внимание европейской науки. Вообще в России на этом поприще первоначально выделились более врачи, нежели чистые педагоги (В. Е. Игнатьев, Вирениус, П. Ф. Лесгафт). Но проф. Н. Грот, издавая в 1897 г. „Очерки психологии“ Вундта, предсказывал, что современем всякий учитель обязан будет стать психологом-экспериментатором.

Действительно в 1901 г. появилась первая в России лаборатория экспериментальной педагогической психологии в Соляном Городке при музее военно-учебных заведений в С.-Петербурге.

Опубликование работ ее в отдельных книгах и периодических изданиях, курсы экспериментальной психологии, при ней открытые, наконец, организованные при ближайшем участии ее научных сил 1-ой и 2-ой всероссийские с‘езды по педагогической психологии (в 1906 и 1909 г.)—все это влило широкой волной в учительскую среду важнейшие по-

нятия о педологии и необыкновенно остроумных приборах экспериментальной психологии, дающих возможность пролить новый свет в изучение детской памяти, воображения, типов восприятия, способности суждения и т. д., и т. д.

Несмотря на свою молодость, педология уже имеет крупные заслуги.

Она совершенно опровергла ходячее мнение о том, что ребенок—это только маленький и слабенький человек. Она, подтверждая научно и наглядно гениальные догадки прежних педагогов, установила, что психофизическая организация ребенка сильно отличается от организации взрослого, что нормальное развитие ребенка совершается не непрерывно, но с известными остановками и т. д.

Наблюдая разные проявления физической жизни детей при помощи специально изобретенных аппаратов, ученые разных стран пришли к некоторым выводам. Оказалось, что физиологические процессы у детей обнаруживают особенности в функциях дыхания, кровообращения, пищеварения и пр. Все эти особенности стоят в связи с развитием мозга и нервной системы. Ребенок, только что родившийся на свет, располагает лишь центрами растительной жизни, находящимися в спинном мозге. Потом развиваются постепенно центры других органов чувств и, наконец, высшие ассоциационные центры. Все развитие мозга заканчивается приблизительно к школьному возрасту. Отдельные органы тела развиваются не одновременно и с неодинаковой быстротой.

В этом отношении важное значение имеет момент поступления в школу, совпадающий с установленной антропометрическими исследованиями временной задержкой роста, осложняемой дурными школьными условиями, и не менее важное значение имеет период полового созревания.

Экспериментально установлено (напр., А. П. Нечаевым), что в этот период временно возобладают у детей интересы физиологического характера (еда, сон и пр.) над высшими духовными, и что дети этого возраста обнаруживают большее подчинение косвенному внушению, через пример, нежели прямому, через приказание.

Важно утверждение экспериментальной психологии о полном параллелизме между физическим и духовным развитием ребенка.

Что касается последнего, то, напр., проф. Мейман устанавливает следующие особенности детской психики.

Ребенок имеет все те способности, какие есть и у взрослого, но распределение этих способностей несколько иное.

Так, при переработке чувственных впечатлений у ребенка прежние суб'ективные переживания окрашивают по своему всякое новое внешнее впечатление. Ребенок менее, чем взрослый, способен отдать себе отчет в том, что именно он воспринимает и что он думает.

Смутность восприятий, происходящая отсюда, тем сильнее, чем моложе ребенок. В процессе мышления у ребенка преобладают конкретные образы, хотя он способен и к абстракции. То же сказывается и на волевых актах ребенка, направляемых более фактами, чем принципами.

Затем некоторые проявления духовной стороны ребенка качественно отличаются от подобных же проявлений у взрослого. Экспериментально доказано, что ребенок хуже взрослого различает цветовые оттенки и слабее разбирается в понятиях пространства и времени. В противоположность взрослому человеку, ребенок, вообще говоря, даже до 10—12 лет не может комбинировать воспринятые впечатления и обобщать частности. Так, в картине он улавливает детали, но не обращает внимания на взаимное расположение предметов. То же сказывается и в детском рисунке. У ребенка есть своя, особая точка зрения, которою он руководится в восприятии, и при этом с возрастом эта точка зрения изменяется.

Наконец, во всех отношениях способности ребенка с количественной стороны слабее, чем у взрослого. Экспериментальным путем доказана ошибочность мнения о том, что ребенок отличается более сильной механической памятью и воображением. Взрослый и в этих отношениях сильнее ребенка.

В настоящее время очень энергично собираются данные для установления до сих пор спорных или даже вовсе недоступных вопросов детской психологии, напр., их представлений о мире, человеке, религиозных, этических, эстетических взглядах и т. д. Метод экспериментального исследования, применяемый к этим вопросам, открывает много новых сторон и в общей психологии.

Не говоря о частных практических указаниях, даваемых педологией, уже теперь можно говорить о крайне ценных результатах экспериментальных исследований, производимых школой.

Исследование детей, говорит немецкий педагог Лай, способствует любви к ребенку и пониманию детского возраста, смягчает обыкновенно бессознательную борьбу между взрослыми и детьми и пробуждает в сознании известные права детского возраста.

Исследование детей может способствовать большему пониманию учителем каждого ученика и его душевной жизни, сокращению с его стороны механизма обучения и более легкому открытию талантов и способностей, имеющих значение для дальнейшей жизни ученика.

Исследование детей уже теперь дает возможность до некоторой степени ознакомиться с периодами развития, с которыми должна сообразоваться дидактика.

Способствование исследованию детей может сблизить низшую школу с высшей. Детские садовницы, народные учителя, учителя средних школ и университетские профессора будут иметь возможность помогать друг другу своими наблюдениями чем будет принесена большая польза об'единению воспитательской системы.

Исследования детей могут привести родителей и школы в частое тесное соприкосновение, как это уже и есть в американских школах, где матери собираются в школы переговорить по вопросам диэты, домашних работ, школьной одежды и т. д.

Небезынтересно отметить, что широкое увлечение американских учителей экспериментальными исследованиями детей вызывало предостережения со стороны некоторых ученых даже у нас в России, хотя у нас дело психологических лабораторий двигалось с громадным запозданием.

Нужно сказать, что конечно увлечения могут быть везде, они могут быть даже пагубны, когда скороспелые выводы применяются на практике в таком важном деле, как воспитание. Но дело в том, что всегда и везде учителя считали себя психологами и на основании своего „психологического опыта“ принимали всевозможные меры по отношению к воспитанникам. Но пока педагогика основывалась на отвлеченных, часто метафизических рассуждениях, споры и указания ошибок были почти невозможны. Именно педология с ее открытыми всем таблицами, записями, цифровыми результатами исследований, допуская придирчивую критику очевидных ошибок, тем самым борется против собственных промахов и недостатков. Наступает момент, когда мечта Песталоцци „механизировать воспитание“ начинает осущест-

вляться в самом благородном, идеальном значении этих слов, и доступность исправления ошибок является гарантией того, что они будут скоропреходящи.

В 1902 г. вышла в Германии „*Экспериментальная дидактика*“ *В. Лая*, переизданная в 1905 г., а в следующем переведенная и на русский язык. Написанная на основании данных экспериментальной психологии, книга Лая сыграла выдающуюся роль в популяризации нового течения психологии и, по авторитетным отзывам, „открыла новый период развития в искусстве обучения“, явилась „краеугольным камнем в истории дидактики“, „трудом, знаменующим целую эпоху, влияние которого будет так же сильно, как влияние „Эмиля“ Руссо“ и т. д.

В виду этого положения книги Лая среди других сочинений того же характера, мы остановимся на ее содержании.

Уже на первых страницах книги, излагая „общие основы учения о воле, мускульном чувстве и движениях“, автор, со ссылками на Вундта, Рибо, Селли и Холла, выступает против распространенной психологии и педагогики Гербарта с ее принципом: определение круга мыслей воспитанника— это все для воспитателя, так как из идей образуются ощущения, а отсюда принципы и поступки.

Подкрепляя авторитет названных ученых целым рядом новых фактов и наблюдений, Лай в дальнейшем изложении решительно перемещает центр тяжести в воспитании. Он доказывает, что цели воспитания не могут быть достигнуты просто путем выработки умственного кругозора, что мускульное чувство и действие должны стать психологической основой учения и воспитания и преподавания, что „не воля коренится в круге представления, а цепь наших мыслей имеет источником волю“. Он предостерегает от педагогической ошибки, при которой „деятельность в мыслях“ смешивается с настоящим действием: утонченное чувство большинства сентиментальных писателей не мешало им быть жестокими в действительности. Таким образом необходимо везде умственное образование связывать с развитием воли.

Прослеживая психо-физиологическое развитие движения в детском возрасте от самых первых, бессознательных движений, Лай дает очень ценные указания в двух направлениях.

Во-первых, анализ новых физиологических и психологических данных позволяет автору научно обосновать принцип и способы применения наглядности и гениальное чутье

прежних педагогов оправдать точными фактами. Практически очень важны указания на способ обучения правописанию. Лай имеет возможность доказать ничтожное в положительном и часто весьма значительное в отрицательном смысле влияние диктанта, при котором входит только слуховой элемент, между тем как элемент зрительный и еще более моторный должны занять выдающееся место в методах обучения правописанию.

Затем в методическом отношении очень важны замечания, основанные на изучении типов восприятия. Лай устанавливает, что даже незначительные движения глаз за строками печатной книги имеют серьезное значение по сравнению с простым выслушиванием. Поэтому крайние сторонники „живой речи“ учителя, а также преподаватели языков, ставящие краеугольным камнем преподавания разговор, впадают в ошибку, особенно тяжелую для учеников, не принадлежащих к слуховому типу восприятия, и, насилуя природу, смешанный тип восприятия обращают в односторонний слуховой.

Во-вторых, такое экспериментальное исследование детских движений приводит Лая к очень важным обще-педагогическим выводам относительно детских игр и занятий, возникающих из двух инстинктов—„сочетания“ и „борьбы“.

Инстинкт „сочетания“, об'ясняющий любовь детей к игрушкам в роде „даров Фребеля“, может при отсутствии надлежащего воспитания перейти в „опасный инстинкт собирания“, который при патологическом развитии выражается в неосмысленном коллекционировании и даже клептомании. Отсюда между прочим видно, на каком опасном пути стоят крайние привереженцы „свободного воспитания“.

С другой стороны анализ разнообразных проявлений инстинкта борьбы (склонность побороться, подразнить товарищей, противоречить воспитателю, что-нибудь разрушить) приводит к одинаково полезным выводам и для „свободных“ воспитателей и для защитников „хорошего поведения“. Педагогика должна психологически оценивать многообразные проявления инстинкта борьбы, чтобы не впасть в противоположные крайности—развить в детях бессилие и малодушие или грубость и жестокость.

В отделах, посвященных умственному развитию, „образованию рассудочной деятельности“ детей, книга Лая представляет также выдающийся интерес. Что касается методов, то, устанавливая возможность довольно точно исследовать

силы и направление умственных способностей учащихся, Лай дает право утверждать, что все известные учебные предметы могут преподаваться легко и интересно для детей.

Отдельные практические замечания необыкновенно ценны. Так, напр., общеизвестные дидактические положения о переходе „от простого к сложному", от „легкого к трудному" и т. п. получают весьма существенные поправки. Лай указывает случаи, когда кажущаяся простота не облегчает, а затрудняет усвоение и запоминание предмета, напр., запоминание мелодии без слов оказывается труднее, чем запоминание мелодии с текстом; усвоение мелких частей труднее, чем усвоение законченного целого и т. п.

Как опровержение идеи Руссо и его последователей о предоставлении детям „открывать", „изобретать" науку, Лай указывает на такие случаи, как молитва перед восходящим солнцем у подростка, воспитанного в духе Руссо. Фантазия детей, говорит Лай, требует дисциплинирования.

Очень близкое отношение к идеям свободного обучения имеют те страницы „эсперимептальной дидактики", где идет речь о воспитательном значении усилий, „работы в нашем смысле слова", развиваемых детьми для усвоения преподаваемых им предметов. Вопреки парадоксальному требованию Руссо „привычки не иметь привычек", Лай очень обстоятельно доказывает дидактическое значение привыкания. „Преподавание и воспитание должны стремиться достичь, посредством упражнения в форме заучивания и привыкания, автоматизмов, служащих ручательством уверенности в исполнении действий, экономии сил и времени и освобождения внимания для того, чтобы сознание и энергия могли быть употреблены на высшие функции и на достижение новых успехов". Лай сам напоминает слова Паскаля, что человек настолько же автомат, насколько он и духовное существо. Но и здесь только точные наблюдения позволяют с одной стороны не смотреть на эти слова, как на пустую фразу, а с другой—избежать притупляющего, ослабляющего влияния от неразумного их применения.

Ограничиваясь общим указанием на интересные выводы, касающиеся условий заучивания, запоминания, повторения и т. д., отметим только отрицательное отношение экспериментальной дидактики к отметкам, экзаменам, шаблонному делению учеников на способных и неспособных и т. д.

Остановимся на указаниях, касающихся нравственного воспитания. Считаясь с фактом подчиненности детей внуше-

нию, экспериментальная дидактика рекомендует не игнорировать, не отрицать авторитет воспитателя, но пользоваться им целесообразно. Воспитатель не должен очень скупиться на похвалу в тех соображениях, что ученик должен хорошо исполнять работу. Самое сознание долга растет вместе с сознанием своих сил и способностей, укрепляемых авторитетным признанием учителя. Нужно признавать даже самый незначительный успех и способствовать развитию у ребенка веры, что он способен только на добро, но не на зло. Порицать можно только очевидно дурные поступки, чтобы не внушить сомнения, слабости, неуверенности в себе.

Уважение, основанное на привычке, и послушание должны быть воспитаны посредством развития взглядов и настроений, и им должна быть дана глубокая основа, чтобы и впоследствии не возникали гибельные сомнения.

Интересно отметить результаты наблюдений относительно влияния книг на выработку нравственных идеалов у детей. Как бы в противовес взглядам Спенсера на ничтожную роль истории и литературы, факты говорят за то, что именно образы, знакомые из истории и литературы, оказывают значительное влияние на нравственные идеалы детей. Поэтому преподавание истории и знакомство с произведениями искусства вообще должны занять в школе надлежащее место. При этом, конечно, следует устранить формально-эстестическое рассмотрение произведений искусства с точки зрения „условного идеала красоты" и не упускать из виду правила: нет формы без содержания.

Искусство имеет источником волю, импульсы и наклонности, которые толкают к разносторонней деятельности. Эстестическое наслаждение соединяет людей внешне и внутренне, и национальное искусство усиливает чувство принадлежности к народу. Эстетическое понимание вещей в природе и в человеческой жизни, происходящее в связи с приобретением реальных сведений, усиливает этические действия. Эстетическое развитие должно распространяться на обороты речи, движения, жилище, костюм. В этом мы выражаем свое *я*, видим выражение чужой души, а внешнее выражение души могущественно влияет на нее же, придавая ей полную ясность и индивидуальное определенное развитие.

Говоря о религиозном воспитании, Лай исходит из определения религии, как „космического чувства жизни", кото-

рое не может быть преподаваемо и выучено, как предмет школьного курса.

Религия в ее положительном смысле задерживается, но не развивается догматическим обучением в школах. Религия, как „великая общественная функция" выигрывает не от уроков Закона Божия, а от преподавания реальных знаний.

Страх и несчастие, разочарование и утомление, самые высокие и скорбные события человеческой жизни—это корни религии, и они переживаются детьми „через подражание" во всем школьном обучении, дополняющем их житейский опыт. Не удаление религиозного элемента в этом смысле слова, но устранение догматических положений, несогласных с естественными науками, и постановка воспитания соответственно духовной жизни детского, отроческого и юношеского возраста—вот что является „не только педагогическим вопросом, но прямо-таки вопросом истины".

Касаясь наград и наказаний, Лай возражает против Руссо и Спенсера с их теорией естественных последствий: таким образом дети могут усвоить мысль, что известные поступки не были бы предосудительны, если бы при этом можно было избежать боли и других последствий.

Выдвигая момент, пренебрегаемый Руссо, Лай очень настойчиво проводит социально-культурное право на воспитательное воздействие. Никто не должен начинать сызнова культурную работу, но может пользоваться при своих трудах приобретениями всех остальных людей, которые в течение тысячелетий думали, изобретали, совершенствовали. Воспитание должно позаботиться о том, чтобы ученики могли впоследствии по своим склонностям принять большее или меньшее участие в дальнейшем развитии культуры. „Идеал нравственной деятельной силы и труда должно поставить целью жизни, воспитания и обучения". Педагогика должна извлечь из биологии ту мысль, что благосостояние каждого в отдельности и всех вместе составляет нечто целое. Отсюда следуют очень важные выводы, и решение вопроса об ответственности и наказании прежде всего. Ответственность не может быть *об'яснена* при помощи принципа причинности, но должна быть *потребована* во имя принципа целесообразности. Нельзя утвердить нравственность ни механически, ни по теории естественных последствий налагаемыми наказаниями. Нельзя рассчитывать на отвлеченно существующий категорический императив. Нельзя, наконец, довольствоваться тем чистым интеллектуализмом, который порождает „ученых

зверей“ с их грубой конкуренцией, эксплоатацией, глумлением над моральными принципами. Нужно принципиально взглянуть на класс, как на общину и непременно „рабочую общину“. Ученик с первого года обучения должен усвоивать мысль, что эта рабочая община преследует высшую цель— физическое и духовное совершенствование его членов, подобно всему человеческому обществу. Всякое проявление лени, всякая шалость, ложь, нарушение урока должны рассматриваться учителем и учениками как вред, наносимый всему классу, подлежащий отпору со стороны всего класса.

По мере развития учеников, поддержание общественного порядка переходит с личности учителя на всех их, и „конституционному правлению“ класса должны подчиняться все. Анархизм, следовательно, не допускается в школе, сознающей свои обязательства перед культурным обществом. Злоупотребление наказаниями, делающее их безрезультатными, не должно иметь места, но нельзя подчиняться и „сентиментальному состраданию“ к индивидууму. Во всяком случае подробное обсуждение каждого проступка всей классной общиной, выяснение вины, которая, как во всяком обществе, никогда не лежит целиком на одном человеке, должно создавать задержку для повторения проступков и воспитывать волю.

Но далее идут еще более важные выводы. „Если следует признать целью человечества и обучения нравственный характер в смысле нравственной деятельности, если признать, что нравственность может развиться только в человеческом обществе и согласно психо-педагогическому основному закону, только при помощи взаимодействия, восприятия и действия, и если прийти к убеждению, что классная община должна принять форму разнообразной и интенсивной общественной жизни, то приходится отвергнуть разделение детей на ступенях нормального начального образования в зависимости от социального положения родителей, вероисповедания, пола и способностей“. „Мы можем и должны требовать, чтобы народная школа стала общей и обязательной школой“. „Низшие школы“, т. е. худшие школы для детей пролетариата, недопустимы. За шестилетним образовательным курсом, желательны школы с шестилетним же курсом, с преобладанием или профессиональных или гуманитарных предметов. После периода наступления половой зрелости, в соответствии с особенными свойствами его, нужно еще 6-летний высший школьный курс.

„Так как культурное развитие представляет собой продолжение общего биологического развития, так как воспитание и преподавание должны подготовить каждую отдельную личность стать членом культурного общества, так как эта подготовка индивидуума имеет целью приспособление и введение его в культурное общество, а это приспособление и введение обусловливают существование и благосостояние индивидуумов и общества, то из биологической точки зрения уже вытекает, что политика должна перейти в педагогику". Государство в высшей степени заинтересовано в том, чтобы юношеству давалось всестороннее интенсивное образование. Государство имеет право заставлять детей посещать школы, но одновременно с этим на нем лежит обязанность заботиться об естественном преподавании. Последнее же требует прежде всего более основательной педагогической подготовки учителей и инспекторов в деле теории и практики, улучшения педагогических принципов, даваемых в заведениях для подготовки учителей, основания кафедр педагогики, с практическими школами, при университетах, поощрения исследования детей, в связи с дидактическими и педагогическими экспериментами—и это тем более, что Кант прав, говоря: воспитание—величайшая и труднейшая из проблем данных человечеству".

От Лая непосредственно можно было бы перейти к Мейману с его „Лекциями по экспериментальной педагогике" и „Очерком экспериментальной педагогики", но едва ли правильно было бы давать краткое изложение содержания книг, которые для нас еще совсем не отошли в историю. Их нужно еще читать и перечитывать, строя и пересматривая свое педагогическое мировоззрение. Такие авторы, как Мейман, Кершенштейнер, Ферстер, Наторп, Дьюи, Эртли, Монтессори, Стэнли Холл—это общее планетарное достояние нашего времени, так же, как имена русских психологов В. М. Бехтерева или А. П. Нечаева вышли за пределы России. С этими именами связаны идеи трудовой общественной школы, юношествоведения и дошкольного обучения, социального воспитания в самом широком смысле этого слова—все то, что вошло в оборот нашей мысли, в порядок дня нашей школьной практики.

Был уже сделан опыт и международного совместного обсуждения вопросов воспитания. В 1906 г. состоялся первый международный конгресс по народному образованию, в 1908 г. был второй в Париже, в 1910 г. третий в Брюс-

селе, в 1914 г. при „почетном“ благожелательном участии официальных представителей всех культурных держав и фактическом сотрудничестве педагогов всех наций должен был состояться в Лейпциге четвертый конгресс, но старое государство вместо встречи на поприще культурного соперничества устроило международную кровавую встречу на полях битв и морях, омывающих все страны света. Этой мировой войной не предотвращена, а только отсрочена планетарная постановка вопросов педагогики, но зато ускорен строгий пересмотр самой сущности „старого мира“, и педагоги, долго теснимые в тисках националистической политики, исходя из идеалов высшей педагогики, должны сами потеснить эту политику „любви к чужой земле“. Мы вернулись к Платону, хотя и с другого конца *).

---

*) Сочинения педагогов-современников довольно полно изданы в приложениях журнала „Школа и Жизнь“.

ГЛАВА X.

Педагогические принципы старой государственной школы.

Государство и школа на Западе.

В большинстве изложенных нами педагогических систем нельзя не отметить ограниченности конкретно обозначенного педагогического поприща. Один из выдающихся теоретиков воспитания, Руссо говорит об одном воспитаннике и одном воспитателе. Песталоцци работает в более или менее ограниченных сферах одной школы. В некоторых системах мы видели заботы о воспитании детей известного общественного класса или известного детского возраста. Реже нам приходилось встречать указания на необходимость широкого, государственного разрешения всего дела воспитания и обучения.

Мало-по-малу, при общем характере индивидуализма и частью аристократизма в педагогической теории и практике, мысль о государственной педагогике, как бы забытая после Платона, снова проникает в сознание культурных стран.

Первый почин в этом отношении сделан, как мы знаем, в эпоху великой французской революции. Учредительное собрание в 1791 г. вотировало закон о „народном образовании, общем для всех граждан и бесплатном в тех частях, которые необходимы для каждого человека". В следующем году законодательному собранию представлен был доклад Кондорсэ, где излагались, между прочим, такие соображения:

„Дать всем индивидуумам человеческого рода средства удовлетворять свои потребности, обеспечить свое благосостояние, знать и применять свои права, понимать и исполнять свои обязанности; гарантировать каждому из них возможность легко усовершенствовать приемы своей деятельности, стать способным исправлять все общественные должности, на которые он имеет право быть призванным, раз-

вить во всей полноте данные ему природой таланты, и таким образом установить между гражданами фактическое равенство и сделать реальным политическое равенство, признанное законом,—такова должна быть первоначальная цель национального образования; и с этой точки зрения оно является для государственной власти долгом справедливости... Образование должно быть всеобщим, т. е. распространяться на всех граждан. Оно должно на своих различных ступенях обнимать всю систему человеческих знаний и обеспечивать людям во всяком случае жизни возможность сохранять приобретенные знания и приобретать новые".

Революционное правительство Франции не успело осуществить этой государственной педагогической идеи, а наступившая затем эпоха Наполеона и реакция совершенно не благоприятствовали образованию ни во Франции, ни в других странах. Количественно и качественно государственная школа всюду стала гораздо ниже тех идеалов, которые вынашивались в головах педагогов-теоретиков. „Религия, уважение к законам и любовь к монарху" поставлены были во главу угла. Указом 1816 г., откуда цитируется это выражение, комиссия народного образования во Франции (т. е. министерство народного просвещения) должна была „указать методы, которым должны следовать при обучении, равно и сочинения, которыми должны пользоваться учителя".

Подобная тенденция все подчинить центральным органам существовала тоже повсюду.

Только Англия оставалась при политике либерального невмешательства в дело обучения. Правительства континентальной Европы конкурировали между собой в изыскании способов к ограничению образования. Уродливые создания Венского конгресса, грубо нарушившего национальное сознание слабых народностей, внесли в государственную школу антипедагогическое начало насильственного подавления родного языка детей.

Словом, государственная организация европейской школы до второй половины XIX в. почти лишена была положительных педагогических принципов, и лишь за последние десятилетия дело существенно изменилось.

Здесь сказалось влияние разных причин. Имели значение важные перемены в экономических социальных отношениях, выразившиеся, напр., в освобождении американских негров и русских крепостных крестьян. Должно быть учтено влияние и таких событий, как франко-прусская война,

где, по общему признанию, „победил народный учитель": между прочим непосредственно после нее у нас в России проводится закон о всеобщей воинской повинности, проникнутый этой идеей о значении школы для боевой способности войска. Наконец, чрезвычайно важно то обстоятельство, что в 70-х годах везде укрепилось народное представительство, и даже в Турции и России сделаны были неопределенные шаги в этом направлении, закончившиеся, впрочем, наивящшим подтверждением прежних государственных основ, задержавшим оба государства далеко позади общеевропейского прогресса. Но даже отсталые государства усвоили мысль, что лишний расход на школу даст экономию на тюрьмах, более же культурные отчетливо увидали, что в промышленной конкуренции на мировом рынке не может быть успеха без высокого общего и профессионального образования.

Переходя к отдельным педагогическим принципам, направляющим государственную школьную политику культурных стран, остановимся прежде всего на децентрализации школы, на первый взгляд противоречащей принципу государственности. На самом деле, конечно, при демократическом государственном строе здесь нет никакого противоречия. Правительство Англии, где „царствует" король, а „управляет" парламент, до последнего времени не ощущало даже надобности в особом министерстве народного просвещения и видело свою задачу лишь в помощи и поддержке частным просветительным предприятиям. В 1808 г. в Англии по инициативе Ланкастера возникло первое „Школьное общество", получившее щедрую субсидию правительства, и в таком направлении трудами частной инициативы при материальной поддержке государства дело шло дальше до 1870 г., когда биллем Форстера о местных школьных бюро и о порядке высшего контроля над школами началось школьное законодательство в Англии, нисколько не стесняющее, впрочем, частной инициативы ни в выборе, напр., учебников, ни в приглашении учителей.

Ту же свободу мы наблюдаем и в Сев.-Америк. Соедин. Штатах. На основе общей гражданской свободы союзов, собраний, слова, печати и т. д., растут самые разнообразные предприятия просветительного характера, как, напр., „народные университеты", передвижные „институты на колесах", т. е. поезда с вагонами-аудиториями и вагонами-выставками и т. д. Показатель образования, т. е. отношение числа уча-

щихся к общему числу населения, достигает в Америке наивысшей точки 23, продолжительность элементарного школьного курса доходит до 9 лет (возраст с 5 до 15 лет приблизительно), и самая задача его, раньше выражавшаяся словами reading (чтение), riting (письмо), reconning (счет) или „3 R", теперь выражается „3 H": head (голова), heart (сердце), hand (рука).

Нельзя, однако, умолчать, что широкий государственный либерализм особенно ярко обнаруживает здесь свой слабый пункт в крайних контрастах образования. Среди прекрасных в массе американских школ недавно еще попадались и такие, которым нечем было похвастать перед захудалой русской церковно-приходской школой.

Что касается собственно воспитания, то и здесь государство Соединенных Штатов воздействует на детей не циркулярами и учебниками, а самым духом своего демократизма. Только в Америке можно найти в полном расцвете такие своеобразные явления, как самоуправляющиеся клубы детей, часто уличных детей и иногда преступных детей. Специалисты в созидании таких организаций выбирают из массы детей ту группу, в которой наиболее резко и грубо проявляется дикая натура, и принимаются из нее формировать ядро „шайки" и потом „клуба". Детям сразу ставится политическая цель—подготовиться к разумному и внимательному осуществлению избирательного права. Дети организуются на республиканский лад, и им внушается, что „если управление будет дурно, то потому, что решающее большинство нерадиво, глупо или порочно". Через несколько времени в „президентах" и „секретарях" самоуправляющейся детской общины нельзя бывает узнать заброшенных детей, малолетних воришек и пьяниц.

Из государств континентальной Европы особенно далеко пошла в децентрализации школы Швейцария, с ее 25 кантональными школьными системами.

Для человека, отрешившегося от представления о государстве, как о какой-то внешней, злой и лицемерной силе, не покажется странным и другой принцип государственной школы Запада, именно ее обязательность. В нормальной культурной семье ребенок *обязательно*, хотя и не *принудительно* выучивается ходить, говорить, читать и писать. Устанавливая законом обязательность обучения, государство в сущности, отрезывает прежде всего всякую возможность для себя управлять какими-нибудь варварскими исключитель-

ными законами, оправдываемыми ссылкою на невежественность народа. С другой стороны, обязательность обучения отнимает у паразитирующих членов общества право ссылаться на неграмотность, как на причину нищеты и непонимания своих обязанностей.

Обязательное обучение установлено законом в некоторых немецких землях еще в начале XIX, а в Пруссии даже в XVIII в., но только в 1888 и 1889 г. обще-имперский закон внес существенное добавление о бесплатности обучения, без чего ответственность за непосещение школы иногда может быть несправедливой. В других странах обязательное и бесплатное обучение установлено в Швейцарии в 1874 г., в Англии в 1876 г., (с ничтожной платой), во Франции в период 1879—1889 г.г., в Швеции (обязательность) в 1882 г. Затем нужно отметить очень важный принцип светскости обучения, выражающийся в форме или устранения духовенства от государственной школы (напр., Франция) или допущения Закона Божия в школу только в качестве необязательного предмета (напр., Германия и Англия). Светскость обучения имеет большое принципиальное значение. Нельзя оспаривать права государства, управляемого народными представителями, создавать известный образец обязательной школы. Но церковь, в которой приходится видеть не только источник тех или иных религиозно-нравственных идей, но и группу сословную, иногда с кастовыми предрассудками и претензиями, не имеет права пользоваться обязательной государственной школой для отстаивания своих тенденций. Единство государства везде существует при разнообразии религиозных учений и еще большем разнообразии индивидуальных личных убеждений. При таких условиях и интересы государства, если только оно не имеет в духовенстве своих политических агентов, и достоинство религии, и свобода личных убеждений удовлетворяются только светской школой, конечно, не исключающей для желающих возможности учить и учиться правилам любого вероисповедания. Во Франции, напр., родителям предоставляется на это часть недельного школьного времени. В Англии школа с обязательным преподаванием Закона Божия не может получать субсидии, но и в субсидируемой школе, по желанию родителей, может преподаваться религия под условием не касаться пунктов вероисповедных разногласий. Как известно, это нисколько не мешает существованию в Англии самых разнообразных сект.

В Австрийской конституции 1867 г. очень определенно выражены идеи, существенно важные для такой разноплеменной страны, где обязательное государственное образование скорее всего могло нарушить духовную свободу индивидуума. Во-первых, этой конституцией установлена свобода преподавания. „Всякий гражданин имеет право основывать учебные или воспитательные заведения и давать в них образование, если он удовлетворяет законным требованиям". Во-вторых, устанавливается свобода преподавательского языка. „Каждая раса имеет неотъемлемое право поддерживать и культивировать свою национальность и свой язык. Государство признает за всеми языками, употребляемыми в областях империи, равное право на употребление в школах".

Наконец не лишено интереса то обстоятельство, что нигде на Западе не заметно желания свести курс общественной школы к технической, профессиональной выучке. Во Франции, где впервые признано официально „профессиональное образование", напр., во всех народных школах введено преподавание сельского хозяйства и ручного труда, в общеобразовательную часть программы также непременно входит преподавание гражданского правоведения. В Германии профессиональная подготовка, ремесленная и коммерческая в городах, сельско-хозяйственная в деревнях, отнесена в курс особых дополнительных школ, посещение которых в некоторых местах обязательно.

Здесь выражается хорошо усвоенная на Западе идея о том, что узко-техническая школа полезна, как добавление к общеобразовательной, но несостоятельна, как ее замена.

Что касается до разделения школы на отдельные ступени, то ближе всего к принципиальному решению Сев.-Америк. Соед. Штаты, где, если не говорить о существовании особых школ для негров, последовательно проводится чисто педагогическое деление школьного курса по возрастам, независимо от общественного положения учащихся. Дети последовательно проходят низшую и среднюю ступень обучения в бесплатной общественной школе, которая, по желанию учащихся, дает в последние годы обучения или несколько больше специальных знаний для профессиональных занятий или несколько- больше научных сведений для перехода в высшую школу. Существование равного для всех обучения, помимо всех других благоприятных условий, чрезвычайно благотворно отражается на методах обучения и воспитательных приемах американской школы, привле-

кающей к себе все педагогические силы, не дробящиеся между запросами низшей и средней школы в европейском смысле этих слов. Всем известны и американские методы обучения и американские детские сады, чуждые недостатков европейского детского сада, и широкое приложение начал самоуправления в ученической среде.

Европейская школа в общем не избавилась от резкого различия между низшей и средней школой, при чем это различие не ограничивается педагогической разницей в курсе и методах, а простирается на сословный состав учащихся, так что низшая, бесплатная школа, вообще говоря, есть школа народная, школа с менее совершенными педагогическими средствами, а школа средняя есть школа для детей среднего класса, школа привилегированная, а иногда, как, напр., бывает в Англии, существующая на огромные средства, но обслуживающая ограниченный круг аристократического или крупно-буржуазного общества.

Везде наиболее распространенным типом средней школы оставалась до последнего времени классическая гимназия, остов которой сохранился еще от средних веков.

Сторонники классицизма обычно развивают следующие аргументы. Классицизм подвергает исследованию все вещи, никогда не избегает трудностей, не принимает никакого учения без строгого испытания, настаивает на ясном понимании каждого слова, развивает формальное мышление, дает нестареющие образцы литературы с идеальными типами всех добродетелей.

Частью новая психология разрушает эти аргументы, именно в вопросе о формальном развитии, но еще более возражений вызывают они с другой стороны. Если такова сила классицизма, как говорят его сторонники, то почему же огромное большинство школ, все народные школы оставлены без его благодетельного воздействия? Почему плодом классицизма являются, по словам одного немецкого ученого, „больные глаза, смертельное отвращение к пройденной науке и неспособность смело итти дальше?"

„Стоит ли доказывать, говорит другой немецкий педагог Паульсен, что Шиллер, Гете, Шекспир, Карлейль, Милль, Тэн, Ранке столь же способны вводить людей в понимание великого и малого житейского мира, как Гомер, Софокл, Гораций, Тацит, Θукидид?"

„Пусть Сириус больше, чем наше солнце, но не он согревает нашу землю, не на нем созревают наши лозы".

С другой точки зрения и весьма ценные в своей откровенности обвинения классической школе высказаны были императором Вильгельмом в 1892 году. Классики, возмнив себя какими-то „beati possidentes“, упустили из виду нужды страны. „Школа породила сильное перепроизводство ученых людей“, создала „пролетариат баккалавров“, вместо того, чтобы выпускать людей, которые могли бы и хотели императора „сделать скорее хозяином движения“. „Если бы школа исполнила возлагаемые на нее надежды, то она должна была бы прежде всего начать поединок с демократией“.

Трудно с большей откровенностью вскрыть политическую тенденцию школьной системы.

В 1889 г. министр народного просвещения в Германии заявил, что у него имеется 344 проекта о преобразовании средней школы. Речь императора является одним из побуждений поднять „реальные“ школы, но классические гимназии, несколько реформированные, остались попрежнему единственным „путем тернистым“ к университету.

Характерно почти повсеместное в Европе яркое выражение неудовлетворенности постановкой среднего образования. Очевидно, и самая программа средней школы, разобщенная с жизненными запросами современности, и привилегированный ее характер, и господствующий сословный состав учащихся, и вмешательство дипломных стремлений в область научной любознательности— все это представляет нездоровую почву для образования. Критика казенной средней школы, очень знакомая и нам, русским, время от времени достигает особого напряжения, но ведется обыкновенно во имя уже знакомых нам педагогических принципов в той или иной их комбинации. Поэтому мы не будем подробно останавливаться на этом течении педагогической современной мысли.

Как на образец критического направления в педагогике, укажем на книгу *Людвига Гурлита*, которая вышла в 1902 г. в Берлине, под заглавием „Немец и его отечество“, разошлась во многочисленных изданиях и охотно читалась у нас в России.

Автор полон патриотической скорби, что основы здорового патриотизма расшатываются современной, в особенности средней школой, которая стремится громкими словами и полицейско-педагогическими своими мерами насаждать патриотизм и религиозность. Социал-демократия и атеизм пожинают плоды этого неумного усердия казенной школы.

Дух преподавателей, загнанных, заваленных работой, совершенно упал. Добросовестность обратилась в педантизм, верность испытанному старому в несправедливое, враждебное отношение к новому, юношескому. Преподавание выродилось в задавание и выспрашивание урока с наводящими ужас экзаменами. Школьники страдают от непосильной, скучной работы, доучиваются до неврастении и самоубийства. Школы давят страну, как постороннее тело, стремясь к одной цели— „образовать только подчиненных" и пользуясь, как средством, отжившей век схоластикой.

К. П. Победоносцев (1827—1907).

О Победоносцеве нельзя умолчать, говоря о русской государственной школе, как об одном из самых образованных, самых даровитых и самых влиятельных защитников школы старого порядка. С 1860 по 1865 г. он состоял наставником великих князей Николая Александровича, Владимира Александровича и Александра Александровича, который впоследствии, будучи государем, поручил ему же воспитание своего сына и наследника Николая (Второго и последнего). Близость ко двору дала Победоносцеву возможность оказывать свое влияние на все отрасли государственной жизни в течение десятков лет. Ближайшим образом в педагогической сфере Победоносцев, как обер-прокурор св. синода, наложил глубокий след на духовную школу и определил направление созданной им церковно-приходской школы. Наконец, он выступал и в педагогической литературе.

И во всей этой многообразной деятельности он был не слепым орудием в чужих руках, не холодным исполнителем служебного долга, но самым последовательным и энергичным идеологом старого режима, в котором видел основу своего личного благополучия.

В 1898 г. он издал книгу Демолена под заглавием „Новая школа", при чем имел присутствие духа предпослать своему изданию латинский эпиграф: „Mutato nomine de te fabula narratur", т. е. „Басня изображает тебя только под другим именем". Победоносцев сочувственно говорит в предисловии о принципе соединения знаний с умением и упреки Демолена по адресу французской школы готов отнести и к русской, но, признавая идеал новой школы интересным, особенно для официальных педагогов, он добавляет, что, „конечно, для применения этой формы (воспитания) всего

менее условий представляет Россия". Характерны для издателя те существенные сокращения, какие им сделаны в книге Демолена: напр., выкинуты рассуждения об общественных причинах детской лживости и приведенная у нас выше мысль о связи школьной реформы с реформой политической.

Более полно изложены взгляды на воспитание в „Московском Сборнике", вышедшем в 1896 г. Автор подвергает жестокой критике все учреждения культурного Запада.

Всеобщая подача голосов—„роковое заблуждение". „Одно из самых лживых политических начал есть начало народовластия". Парламентаризм—„торжество эгоизма". „Провидение сохранит Россию от подобного бедствия". „Суд присяжных—несчастное учреждение". „Пресса—одно из самых лживых учреждений нашего времени". Плодотворными факторами истории являются лишь государство и церковь, которые нераздельны, как тело и душа. Безумная мысль об отлучении государства от церкви неминуемо привела бы государство к погибели. В государстве должна быть единоличная верховная власть, уверенная в своем призвании, пользующаяся всей полнотой своих прав. Потребность в такой власти глубоко таится в душе человека. Кроме этой потребности, другая „земляная сила", безусловно необходимая для общего благосостояния—это сила инерции, устойчивости. В забвении об этой силе—главный порок прогресса. Близорукие люди называют ее силой предрассудков и невежества и провозглашают борьбу с ней путем школы. Эти слуги просвещения—„от лукавого". Государственная мудрость велит не спешить с просвещением народа. „Развитие"—это смутное понятие, на котором, к сожалению, строятся системы образовательной и педагогической деятельности. Повторяя „пошлое изречение, что школьный учитель победил под Садовой", и увлекшись „мечтательной задачей всеобщего просвещения", мы назвали просвещением известную сумму знаний по программе кабинетных ученых и этим отрезали школу от жизни. Нужны не знания, а уменье. И нужна школа, которая люба народу, а не та, куда пихают его насильно доктринеры обязательного обучения, нарушающие свободу человека. Плоха школа, когда она отрывает человека от его среды, лишает семью рабочей силы, развращает детей мечтами суеты и тщеславия. Народная школа та, где приобретается уменье „делать дело", чтить Бога и родителей, любить отечество. Школа должна воспитывать, а воспитание не зависит от умственного образования, вопреки известному предвзятому

и нелепому положению. „Вера в всемогущество школы, в книжные уроки и чтение принадлежит к числу главных суеверий нашего времени". Улучшения общественной нравственности можно достигнуть не заботою о распространении умственного образования, а ежедневным упражнением высших ощущений духа, борьбой с низшими ощущениями. Способ для этого один: содержать людей в строгом подчинении порядку общественной жизни, чтобы всякое его нарушение неизбежно сопровождалось для человека злом, а выполнение добром. „В этом и только в этом состоит национальное воспитание".

Победоносцев был только центральным и наиболее даровитым, но далеко не единственным идеологом школьной системы последнего периода царской России. Катков и Леонтьев несколько раньше, Делянов одновременно, Шварц и Кассо после него были тоже довольно крупными величинами. Двое первых главным образом старались „заморозить Россию", по выражению Леонтьева, силою своего публицистического влияния; трое последних оставили по себе мрачную память, как министры „народного просвещения". Кратковременные „весны" наступали для школы только в управление таких министров, как Ванновский, назначенный после террористического убийства Боголепова, и Игнатьев, который понадобился для того, чтобы не портить „патриотического" настроения общества в начале войны.

В девяностых годах, когда при участии Витте правительство очень решительно и откровенно обратилось к поддержке „отечественной промышленности", быстро начали расти коммерческие училища, завоевавшие сразу общие симпатии новым для правительственной школы лозунгом: „школа для жизни, а не жизнь для школы". В коммерческих училищах допущено было довольно широкое участие общественного элемента, ослаблены экзамены, по одно время совсем отменены отметки и наказания. Все эти новшества были вполне целесообразны, существенно нужны в той школе, где предполагалось воспитать сильного, смелого, уверенного в себе дельца, способного к борьбе на арене мировой промышленности. Но в эту школу, как в отдушину, бросились и лучшие педагоги и способнейшие дети, совершенно независимо от коммерческих видов и капиталистически-классового самосознания. Началась кампания за открытие коммер-

сантам доступа в университет. Это все уже не входило в программу правительства и, как жаловался Шварц, „портило музыку". Для коммерческих училищ наступили черные дни; их стали настраивать на новый тон, под лад „музыки", дирижируемой министром народного просвещения.

Судьба коммерческой школы особенно наглядно иллюстрирует классовую основу старой правительственной школьной системы. Не менее показательно в этом отношении и поведение министерства просвещения при непрерывно возраставшей общественной педагогической критике, направленной против преступной формалистики в школе, наказаний и экзаменов, вызывавших частые самоубийства учащихся, против схоластической учебной программы, забивавшей молодые головы.

Министерство кое в чем уступало, но резко и подчас, как при Шварце и Кассо, цинично отстаивало свои главные позиции. В таких документах, как, напр., внесенное в Государственную Думу министром Шварцем „Изложение дела" к законопроекту о реформе гимназий в июле 1910 года, увековечены все принципиальные пункты правительственной школьной программы. Здесь утверждается, что школа не должна быть общей для всех классов населения. Для тех, кому предстоит работать в области торгово-промышленной и государственной деятельности, нужна средняя школа, выпускающая в высшую школу, для остальных достаточно начальной, и „вредно" было бы допускать согласование программы начальной и средней школы для облегчения доступа к образованию тем, кто должен заняться „практической жизнью". Учащиеся, их семьи, педагоги должны быть подчинены определенной системе, чтобы тем вернее воспитать в подрастающем поколении нужные государству „интересы" и „способности". Ни в составе предметов, ни в методах преподавания не допускается свежей струи, которая бы помешала „внутренней и внешней дисциплине". Это система воспитания „подданных" — вот что коротко можно сказать о ней.

ГЛАВА XI.

Идеалы будущей государственной школы.

Идеалы организованного учительства*).

Наука и преподавание науки считается издавна очень важным делом. Постепенно культивируясь, общество пришло к признанию прав личности обучаемого индивидуума, принялось за организацию школы, но только за самое последнее время вырисовывается яснее важное значение учителя, как „души школы". Через литературу всего древнего и средневекового мира, а частью и нового времени тянутся комические изображения учителей. С тех пор как сложился новый государственный порядок, это привычно пренебрежительное отношение к учителю сказалось на служебном положении учителя.

Мы видели, что в Меттерниховской Европе считалось возможным предписывать учителю, как он должен преподавать и какие книги читать. Не только в отсталых, но даже и в культурных сравнительно государствах, учитель, в качестве чиновника, не должен был иметь своих убеждений. Даже его усы и борода иногда служили предметом внимания начальства. Материальное вознаграждение учительского труда было всюду очень низко в течение всей половины XIX в. и даже теперь не везде определено в соответствии с затратой сил и важностью дела.

А между тем учитель действительно душа школы. Лучшие методы обучения, интереснейшие предметы преподавания, совершеннейшая организация школы, вернейшие способы изучения детской индивидуальности—все будет бесплодно, когда проводник, исполнитель, руководитель в деле лично неспособен, не желает или суб'ективно не может ра-

---

*) См. книгу „Профессиональные учительские организации на Западе и в России", изд. „Шк. и Жизнь".

ботать так, как указывает об'ективная наука. Считаясь с душой ребенка, очевидно, разумная педагогика не могла не считаться и с „душой школы". Это впервые сделано в Германии.

Первые учительские общества в Германии стали возникать в эпоху Великой французской революции и, может быть, под ее косвенным влиянием. В 1813 г., в момент падения Наполеона, возникло „Берлинское общество школьных учителей", имеющее почтенную историю своей деятельности. Оно задавалось целью способствовать улучшению школьного дела, возбуждать преданность делу просвещения, помогать учителям итти вперед с развитием педагогики. Мало-по-малу педагогические вопросы, рассматриваемые обществом, приводят его к необходимости касаться и общих условий современности. В начале 40-х годов правительство, обрушившись на учительские общества, заставило учителей сплотиться на профессионально-политической программе, требовавшей отмены тайных кондуитных списков и установления некоторых правовых гарантий для учителей; расширение научной подготовки учителей; государственной, светской организации школ с участием общин и членов учительской корпорации.

В этом смысле составлена была записка 2250 силезских учителей, поданная во Франкфуртский парламент и Берлинское национальное собрание. Безрезультатность петиции еще более взвинтила передовое учительство, настроение которого сказалось в „Воззвании к учителям Германии", выпущенном в августе 1848 г. „Германский народ проснулся", говорилось здесь, „новая и бодрая жизнь пульсирует в его жилах... Храм святого Павла во Франкфурте должен быть зданием об'единения и свободы. Но какая польза была бы от самого чудного здания, если бы в нем не жил истинный дух. Пробуждать его в народе там, где он спит, усиливать там, где он слаб, руководить им там, где он сбился с пути— вот задача народного воспитания, которое находится главным образом в руках германских учителей. Исполнить же такую задачу они могут только в том случае, если сплотятся для этой великой цели... Сплотимся в Всеобщий Германский Союз. Цель его—осуществить об'единение германской народной школы в целый организм".

Эти слова нашли отклик, и Союз был организован.

Но когда реакция вновь подняла голову, то его требование о предоставлении учительской корпорации ближай-

шего участия в управлении школой вызвало суровые репрессии, и учителям воспрещено было посещать собрания Союза. Вызвав директоров учительских семинарий, король об'явил им, что „все горе, все несчастия от только что пережитых событий" есть их вина. „Вы лишили меня моих верноподданных... Никакая сила в мире теперь уже не заставит меня прекратить борьбу со лжеучениями современной нахальной научности" и т. д.

Вскоре затем, выполняя предначертания короля, считавшего революцию раздавленною, министерство просвещения издало свои „регулятивы", вызвавшие жестокую критику Дистервега. Формально учительский Союз перестал существовать. Об'единение учителей поддерживалось только с'ездами, окончательно выяснившими идеалы свободной от духовенства и бюрократии народной школы. В 1871 г. Германский Учительский Союз опять возродился в качестве организации с определенным уставом. Через несколько лет он об'единил все более мелкие учительские организации и приобрел огромное влияние. Обсуждение разнообразных педагогических и профессиональных вопросов нашло место на страницах союзных периодических изданий. Кроме того, Союз организовал страхование жизни для своих членов и юридическую помощь для них.

К Дортмундскому с'езду в 1908 г., в 60-ю годовщину зарождения Союза, он насчитывал 116.000 членов, т. е. почти все учительство империи вошло в его состав.

Настроение с'езда очень ярко определилось в тех овациях, какие выпали на долю двух програмных речей проф. Наторпа и Тевса.

Первый оратор развивал ту мысль, что „каждый должен получить возможность свободно развивать силы своего разума и своей воли, а именно того социального разума и социальной воли, которые заложены в нем. Только тогда действительно мыслители станут народом, а народ станет мыслителем". Воспитание должно быть социальным и национальным, целым и единым; это средство против опасности, грозящей от того, что политическая и экономическая мощь нации поставлена выше человечной культуры членов нации. Всякий учитель должен получать глубоко-научную подготовку, и только тогда школа займет свободное положение по отношению к церкви и государству.

Вторая речь посвящена была анализу причин замечаемого недостатка в учителях. Оратор указывал на скудость учи-

тельского жалованья, ненормальность социального положения учителя, церковный надзор и давление бюрократии. Для исправления зла необходимо, чтобы народная школа прежде всего не рассматривалась, как школа для бедных, чтобы учитель был обеспечен и независим от церкви. „Школа учителю, духовенству церковь". Необходимо изменение школьной политики, слишком рассчитанной на долготерпение учителя. „Мы хотим любить, но нужно уметь и ненавидеть... Мы бьемся и боремся за то, чтобы весь наш народ поднялся к более светлому, к лучшему будущему".

Эти боевые ноты, нужно заметить, зазвучали, как встарь, среди немецкого учительства под влиянием реакционного направления школьной государственной политики, но еще недавно могло казаться, что учительский Союз в Германии всецело занялся мирным обсуждением педагогических и профессиональных вопросов и забыл политику.

На Страсбургском с'езде немецкое учительство также решительно нападало на реакцию, „бросающуюся прежде всего на те учреждения, где головы светлее, где сердца шире—значит, и на школу".

До нас успели дойти сведения о с'езде в Киле летом 1914 года. Здесь собралось 458 делегатов от 47 местных организаций с общим числом 130.000 членов. В числе гостей были представители учительских организаций Франции, Бельгии, Голландии, Финляндии и т. д.

Центральным пунктом с'ездовой программы оказался вопрос о единой школе, за десять лет до того отвергнутый Союзом в качестве утопии и с тех пор успевший уже найти сторонников даже в России.

Докладчиком выступил Кершенштейнер, автор известной у нас книги „Основные вопросы школьной организации", знакомый русскому учительству и по своей школьной практике. По его докладу с'езд принял резолюцию, в которой отмечено, что единая школа непременно предполагает и единое учительство без подразделений по социальному или вероисповедному признаку. Далее с'езд по другим докладам высказался за то, чтобы педагогическая наука стояла в основе школьного дела и научно-педагогическая работа всеми мерами усиливалась среди членов Союза, чтобы школа была избавлена от бюрократических стеснений, подавляющих самодеятельность учеников и свободное развитие личности учителя.

Правительство, уже готовясь к войне, постаралось захватить участников с'езда военно-патриотическим настроением и это ему в значительной степени удалось, но потом в печатных органах, издаваемых разными отделениями Союза, все-таки раздавались голоса, более достойные международного состава гостей, явившихся с приветствиями Союзу. Указывалось, что немецкий учитель, даже любуясь Кильским флотом Германии, не должен забывать о том, что он „держит свой курс" на идеалы более высокие, чем это может быть у военного моряка.

По старшинству и силе рядом с Германским союзом нужно поставить учительские об'единения Соединенных Штатов. Первые об'единения появились там в 30—40-х годах.

В виду крайнего разнообразия в организации школьного дела в Америке учительские организации складывались там тоже разнообразно и разновременно. Однако во всем этом разнообразии есть одна общая и основная черта—полная близость к требованиям жизни. Школы раскиданные по разным концам огромной страны и учительские организации различных Штатов без всякого директирующего требования из какого-нибудь центра сходятся между собой, потому что стремятся уловить интересы жизни и использовать все возможности открывающиеся для лиц и учреждений великой демократии. Школа принадлежит народу—это общий принцип. Делая из него все логические выводы, организованное учительство, во-первых, стремится как можно шире ознакомить население с культурными задачами момента и во вторых, как можно более облегчить для населения формулировку требований по школьному вопросу в определенные статьи закона. Учительская организация устанавливает, напр., порядок ежегодного обзора всей школьной жизни Штата за истекший год и составления программы школьных мероприятий на предстоящий год. В обычае учительских организаций иметь особые комиссии специалистов для составления школьных законопроектов, вполне подготовленных для внесения в законодательное учреждение. Разумеется, с американским размахом предпринимаются кампании в прессе по разным вопросам школы и положения учителей. С тем же размахом проводятся организованные психологические обследования учащихся и т. д.

Издавна в Америке возникала мысль и о „Национальной Ассоциации Учителей"; после долгих усилий в конце

50-х годов эта Ассоциация организовалась в Филадельфии, а с 1870 года, втянув в свой состав и другие крупные об'единения существует под названием Национальной Педагогической Ассоциации. Ежегодные с'езды этой Ассоциации привлекают по несколько десятков тысяч человек и служат предметом внимания всей американской прессы.

На следующем месте нужно поставить Английский учительский союз. Это организация, возникшая в самом начале 70-х годов и за время своего существования сплотившая учительство Великобритании и колоний. Союз располагает могучей печатью, целым рядом всяких хозяйственных и экономических учреждений, насчитывает около 500 местных отделений и свыше 90.000 членов. Общий бюджет Союза в 1916 году составлял 120.000 фунт. стерл. Фонд помощи учителям—жертвам войны к январю 1917 г. достигал 94.000 ф. стерл. Фонд помощи бельгийским учителям-беженцам достиг к указанному моменту 2.000 ф. ст. Союз отличается стройностью и так сказать демократической конституционностью внутренних отношений. В связи с военной дороговизной в Союзе возникла мысль об увеличении жалованья учителям. Под руководством главного печатного органа Союза и личного состава его правления начата была широкая „кампания по жалованию" с митингами, депутациями к парламентским деятелям, органам управления и т. д.

Из опыта войны союз извлек два вывода—значение рабочего класса требует решительного делового соглашения учителей с рабочими, значение культуры, проявившееся даже в фактах войны, требует серьезнейшей проработки вопросов „воспитания после войны", сохранения и укрепления научно-культурной силы учительства.

В качестве таковой силы учительство имеет право требовать от государства лучшего материального обеспечения, так как культура не процветает в нищете, и с другой стороны, оставляя за собой последнее решение в деле организации школы, государство должно прислушиваться к голосу учительства, выступающего в интересах всей нации с лозунгом единой школы. Для исправления бедствий, причиненных войной, и упрочения мира необходимо дать выход всем дарованиям народа, перекинуть мост от низов общества к верхам школы. Учительство—профессия, и в настоящий момент профессиональный долг требует того же, чего требует будущее всей страны.

Итальянские учителя начали об'единяться в 70-х годах и постепенно организовались в „Центральный Национальный Союз", захвативший более 34,000 членов из общего числа 50,000 итальянских учителей и учительниц. В 1900 г. в парламент была подана петиция учителей об увеличении содержания на старость. Парламент сначала отнесся к новому движению довольно невнимательно, однако учительский Союз сумел добиться того, что в дальнейшем законодатели стали считаться с ним. В 1903 г. Союз об'явил, что на выборах в парламент он отдаст свои 35,000 голосов лишь тем кандидатам, которые будут стоять за реформу школы.

Союз энергично расшевеливает общественное внимание к школьной реформе.

Он задается целью „научить рабочие классы любить школу за те выгоды материальные и нравственные, которые они от нее получают; научить богатые классы признавать значение школы, понимать, что при столкновении современных всемирных течений нельзя надеяться на интенсивную, богатую, спокойную и почетную для всех классов жизнь нации, если народные массы не будут обладать этой новой могущественной и политической силой—умственным образованием". Так как нельзя поднять школу, не подняв учителя, то Союз склоняет общественное мнение к заботам о повышении умственного, нравственного, экономического и политического уровня учителя. Но пропаганда Союза „не вызвана эгоистическими стремлениями; это борьба за идею национальную и цивилизующую". „Сначала школа, а потом учитель"— его лозунг. Союз вошел в сношения с „Национальными федерациями ремесл и искусств", напомнил социалистам, что „завоевание хлеба и образования должно вестись с одного фронта". Но все это не мешает министерству народного просвещения посылать представителя на конгрессы Союза и отмечать его заслуги перед страной, так как правительство сознает, что одни писанные законы не в состоянии сделать Италию грамотною.

За общими вопросами Союз итальянского учительства не забывает и разнообразных педагогических вопросов, напр., о светском обучении, о продолжительности школьного курса, и своих профессиональных нужд, а также выступает с протестом против административных и политических незакономерных актов училищных советов.

Довольно близко к этому типу стоит и об'единение французских учителей, выступающих не только в качестве теоретиков-педагогов, но и в качестве коллектива профессиональных работников, добивающихся улучшения материального и правового положения и доставления учительству первенствующего значения в практическом решении вопросов школьного дела.

Возникнув сравнительно поздно, французские учительские союзы восприняли под влиянием времени тип профессиональных рабочих организаций, синдикатов, составили особое течение в синдикалистском движении.

Уже с 80-х годов французские учителя отстаивают свое право профессионального об'единения, и министерства, сменяясь одно за другим, с одинаковой резкостью относятся к учительскому движению. В 1887 г. министр народного просвещения издал циркуляр против синдикатов учителей, признавая, что всякая ассоциация чиновников на основе „автономии, федерации, профессионального синдиката" непременно имеет „мятежный характер". Учительское движение было парализовано и снизошло к элементарным формам об'единения, в виде „Amicales", дружеских обществ взаимопомощи и обмена мнений. Но мало-по-малу на собраниях этих обществ слышнее становятся речи о необеспеченности положения учителя, о произволе начальства и т. д. Является стремление к областной и даже национальной организации на профессиональной почве. Однако, в 1892 г., в виду попытки южно-французских учителей организовать областной конгресс, Леон Буржуа повторяет префекту департамента Воклюз, что „правительство не позволит проникнуть в сферу народного образования какой-либо постоянной организации, в роде профессионального синдиката". Три года спустя министерство Комба еще сильнее дает отпор учительскому движению. В 1897 г. министерство Рамбо отказывается разрешить учительскую ассоциацию, мотивируя отказ тем, что общество *изучения* профессиональных интересов неминуемо обратится в общество *действия*, а это опасно для авторитета правительства. Учительство отвечает резолюцией о необходимости борьбы за право ассоциации. В 1904 г. сначала одно, а затем и другие учительские общества преобразовываются в синдикат, чем вызывают репрессии, приостановленные лишь ввиду нового законопроекта о синдикатах. Но когда сенский учительский синдикат вошел в состав парижской биржи труда, то радикальное министерство Клемансо, в

1907 г., возобновило преследования, в результате чего синдикаты рабочих решили поддерживать синдикат учителей и таким образом школьный вопрос вплотную совпал с вопросом социальной борьбы.

Крайне поучительно то, что даже при радикальном правительстве культурной республиканской страны, существующий социальный девиз „все для народа, но не через народ" стал на дороге очередному моменту педагогического прогресса. А между тем очевидно, что учитель не может удовлетворяться положением Эмиля: „делать все, что захочется, но хотеть лишь того, к чему „незаметно" ведет воспитатель".

Впрочем, как только дело идет не о роковом вопросе, французское правительство так же, как итальянское, готово итти навстречу учителям. Так в 1903 и 1905 гг. проведены были под влиянием учителей законы о новом распределении учеников по классам, об увеличении учительского жалованья. В 1907 г. в Клермон-Ферран на конгрессе „Федерации департаментских лиг учителей и учительниц низшей школы", включающей 33,500 членов, явился представитель министерства и очень лестно отзывался о деятельности федерации, но заявил, что правительство решительно против синдикализма в учительской среде, и что школа не принадлежит учителю, а государству, семье и ребенку. Во время мировой войны, заставшей и французских учителей на обсуждении вопросов единой школы и проведения активного принципа в преподавании, учительский союз показал своей героической работой, что ни государство, ни семья, ни дети им не забыты.

Переходя к славянскому учительству, остановимся вкратце на болгарском учительском Союзе. Болгарские и вообще южно-славянские учителя принимали энергичное участие в войне за освобождение и затем с тою же энергией взялись за обучение освобожденного народа. Реакционное правительство стамбуловской эпохи, как бы желая приручить этих деятелей освобождения, специальным законом разрешило болгарским учителям устраивать „дружества" — кассы взаимопомощи. Но охваченные волной того движения, которое свалило Стамбулова, учительские дружества решили организоваться в один союз. К 1904 г., т. е. к десятилетнему юбилею своего существования, Союз успел об'единить около половины всех учителей страны. Союз действует в двух направлениях. Он заботится о самообразовании учителей, устраивает библиотеки, педагогические курсы и т. д.

а с другой стороны развивает, по мере сил, общественную деятельность.

На своих с'ездах Союз вырабатывает программы школьных занятий, рассматривает вопросы воспитания—это одна сторона его дела. Затем, Союз обсуждает мероприятия правительства, подвергает их критике, выносит постановления об обращении к народному собранию и общественному мнению, в виде протеста против произвольных и вредных для школьного дела актов администрации, вообще принимает шаги к улучшению правового и материального положения учителей. Наконец, Союз намечает пути к поднятию умственного развития народа в самом широком смысле. На 3-м с'езде по этому вопросу признано было необходимым приобретение научных знаний, понимание социально-экономических и политических вопросов, современной социальной этики и выяснение положения и нужд народа.

Обратимся теперь к учительскому движению в России.

Элементарные формы учительского об'единения или временного в виде с'ездов и курсов или длительного в виде обществ и касс взаимопомощи, существуют в Росси́и, хотя и не беспрепятственно, с 80-х годов. Но все более широкие планы учительского профессионального об'единения терпели неизменно крушение вплоть до 1905 года, когда возник Всероссийский Союз учителей и деятелей по народному образованию. Сыграв в свое время известную политическую роль Союз важен собственно для русской педагогической мысли популяризацией своей профессиональной программы, заключающейся в следующих пунктах, формулированных в уставе:

„Союз считает своими задачами борьбу за коренную реорганизацию дела народного образования в России на началах свободы, демократизации и децентрализации его и борьбу за правовые, культурные и экономические интересы учителей".

Детально эти задачи развиваются таким образом. Начальное обучение должно быть всеобщим, бесплатным и обязательным. Для достижения действительной общедоступности обучения учащихся следует бесплатно снабжать учебными пособиями, одеждой, пищей и т. п. Преподавание во всех типах школ должно вестись на родном языке населения. Преподавание религии признается частным делом и исключается из курса общественных школ. Все типы школ согла-

суются таким образом, чтобы общеобразовательная школа высшего типа составляла непосредственное продолжение школ низшего типа. Обучение бесплатно на всех его ступенях. При выполнении программ данной школьной ступени устанавливается свобода преподавания с отменой цензуры учебников, пособий и книг для чтения учащихся. Уничтожаются все ограничения и привилегии в области образования, связанные с полом, национальностью, вероисповеданием и сословностью, а также права и преимущества, связанные с окончанием учебных заведений.

Во всех учебных заведениях обучаются совместно лица обоего пола. Профессиональное и специальное образование является продолжением курса общеобразовательных учебных заведений. Устанавливаются свобода частной инициативы в области школьного и внешкольного образования и явочный порядок открытия учебных и образовательных учреждений всех типов. Народное образование находится в ведении органов местного самоуправления и национальных организаций, образованных на началах всеобщего, без различия пола, равного, прямого и тайного голосования. На органы, заведующие народным образованием, возлагается обязанность удовлетворения образовательных потребностей взрослого населения.

Для активного содействия указанным принципам Союз наметил в своем уставе следующие меры: разработку вопросов народного образования в духе устава; широкое распространение среди населения идей и начал, положенных в основу союза, и проведение их в жизнь путем учреждения учебных заведений, издания периодической литературы, учебников и т. д.; критику современного школьного строя и правительственной политики в области народного образования, организацию учительских с'ездов; организацию коллективных протестов учащих против действий администрации, вредных для образования; содействие удовлетворению материальных потребностей учащих; организацию касс взаимопомощи, бюро для приискания мест, кассы взаимного страхования на случай потери места вследствие политической и общественной деятельности; содействие повышению образовательного уровня учащих организацией библиотек, снабжением учащих произведениями периодической печати, устройством курсов, лекций, кружков для совместной образовательной работы и т. д.; организацию юридической помощи

учащим; защиту учащих и учащихся против произвола учебного начальства и общей администрации.

В дополнение к уставу Союз руководился принятыми резолюциями; напр, о содействии ученическим организациям, об обращении к общественным организациям по вопросам школьного дела, о введении новых методов преподавания, о поднятии значения педагогических советов и т. д.

Путем страстных прений на с'ездах и в местных группах, а частью даже с помощью газетной полемики Союз выработал такую форму внутренней организации, которая оказалась приемлемой для всего демократического учительства, независимо от партийных взглядов.

Вместе с тем в лучшую пору своего существования Союз частью вызвал к жизни, часть юподдержал и сблизил между собою отдельные национальные учительские организации в России, напр., учителей латышских, украинских, еврейских, бурятских и т. д. Кроме того, Союз вступил в сношения с организованным учительством на Западе и в частности в славянских землях.

Это был именно путь коллективной работы над выработкой педагогического общечеловеческого идеала и той общечеловеческой солидарности, о которой мечтал Амос Коменский, но единение в борьбе и жертвах с революционными рабочими и крестьянскими организациями характеризовало социалистическую идею этой солидарности.

Союз не мог нормально развиваться в условиях самодержавия и, как организация, был разбит, ослаблен, почти сведен на нет.

Та же судьба постигла Союз средней школы и Союз высшей школы, тогда же возникшие и выставившие тот же девиз свободы, демократизации и децентрализации школы на ряду с указанием на неосуществимость этих требований при существующих политических и социальных условиях.

Что побудило учителей соединить педагогические требования с политическими и тем отрезать путь к совершенно легальному и безнаказанному об'единению?

В одном из документов этого периода, именно в коллективном заявлении 256 петербургских педагогов средней школы, организовавших Союз средней школы, развита мотивировка этого обстоятельства, вкратце состоящая из следующих соображений.

Волнения учащейся молодежи вскрыли перед глазами общества решительный крах средней школы. Педагоги

должны дать отчет в том, властны ли они были предупредить расстройство жизни, и что они могут сделать для ее обновления. Их голос должен быть коллективным: миновало время одиноких усилий, бесплодных, как показал опыт. Нужна коллективная борьба за обновление средней школы, показавшей свою несостоятельность. Воспитанник средней школы—это об'ект сложный, требующий бережного отношения, постоянного творчества. В остром периоде средне-школьного возраста формируется духовный мир детей; в нем идет борьба стихийных порывов с высшими запросами духа, пробуждающаяся мысль ищет серьезной пищи, доверчивость уживается с крайним скептицизмом, потребность общения с резким индивидуализмом, сознание слабости с энергичным утверждением личного достоинства. В этом возрасте тревожат душу вопросы: религиозный, моральный, философский, общественный.

Нормальный рост подрастающих поколений может совершаться только при полном свете и просторе, в атмосфере умственной, нравственной и общественной правды, взаимного доверия учителей, учеников и семьи; уважения к личности ученика и детскому обществу; свободно признанного авторитета личности педагога и педагогической корпорации. Серьезная научность преподавания, правдивость и убежденность—первые условия авторитетности педагога в глазах ученика.

Автономность педагогической корпорации в свободной от посторонних целей и стоящей под общественным контролем школе—условие для авторитетности педагогов в глазах общества.

Свободная от сословной привилегированности, органически связанная с начальной школой, всеобщей и бесплатной, общедоступная и демократизированная средняя школа могла бы явиться культурным центром всяких просветительных начинаний. Ее педагогический персонал почувствовал бы свою национальную ценность и нужность, и это содействовало бы приливу к замирающим очагам просвещения энергичных творческих сил.

Но школа изолируется от жизни, служит поддержкой реакционных политических стремлений, она придавлена центральным органом управления и давит на ум, совесть и убеждения учащих и учащихся, не щадит ни религиозного, ни нанионального чувства. В школе не слышно свободного слова учителя; она наводнена бездарными и тенденциозными учеб-

никами; в ней прочно утвердился донос и произвол, и как следствие их—беспринципность.

Все независимое и сильное чуждается казенной школы, и она разрушается при упорной вражде к ней общества в неподвижной, затхлой политической атмосфере. Но своей пассивностью и общество и педагоги, разрозненные и бессильные, взяли на себя ответственность в соучастии с бюрократией. Теперь этот период пережит. Союз средней школы явится союзом борьбы за народное просвещение, немыслимое вне условий широкой общественной самодеятельности и политической свободы.

В коллективном заявлении учредителей Академического союза („Записка 342 ученых“) развиваются аналогичные соображения, в профессиональной части очень близкие и к тому, что по данным вопросам уже было высказано Пироговым или Стоюниным и др.

Не менее естественным путем Союз учителей и деятелей по народному образованию, сорганизовавший по преимуществу учителей начальной школы, должен был упереться в вопросы политического характера. По откровенным признаниям Леонтьева, Победоносцева и других идеологов абсолютизма „с народным образованием государственная мудрость велит не спешить“. Таким образом, кто горячо одушевлен желанием просветить народ, тем самым должен был встать в противоречие с существовавшим политическим строем.

Но это еще не все. Русский учитель начальной школы никогда не мог привыкнуть к названию „школьный учитель“, он всегда сознавал и называл себя „народным учителем“. Близкие всему народному учительству думы выразил Л. Толстой в своем взгляде на истинную народную школу, как школу не навязанную циркулярами, но родственную народному духу, народному пониманию. Народному учителю „особенно тяжело сознавать“, что сам народ уже тяготится своим невежеством, стремится к возможно полному просвещению, но под гнетом общих условий не имеет возможности просвещаться. „Свет, хлеб и свобода“ должны добываться вместе. Обновление народной школы придет с обновлением народной жизни и благо народного учителя не раньше блага народа.

Так появились в цитированном выше уставе указания на необходимость широкой популяризации идей Союза и на

согласование борьбы за профессиональные учительские интересы с борьбой трудовых слоев народа за лучшую жизнь.

После разгрома Союза, как организации, популяризация в печати и практическое, хотя бы частичное воплощение в жизнь его программы продолжали связывать уцелевших его членов. Их силами развивалась наша педагогическая печать, и в Государственной Думе памятный черносотенец Пуришкевич как-то со скрежетом зубовным восклицал, что от этих врагов правительства никак нельзя избавиться. Зимою 1913—1914 г. удалось собрать С'езд имени Ушинского—с'езд представителей местных учительских обществ. Здесь под довольно прозрачным прикрытием была организована постоянная „Исполнительная Комиссия", которая, несмотря на репрессии, сумела издать „Труды 2 с'езда имени Ушинского" и провести устав „Всероссийского Педагогического Общества", таким образом задуманный, что собрания членов общества фактически были с'ездами представителей учительских организаций, т. е. с'ездами союза. Всероссийское Педагогич. Общество выпустило два „Ежегодника Учительских Обществ", создало профессиональный учительский орган „Известия", вызвало к жизни и местную учительскую печать, выступило в печати с пропагандой принципов единой школы, организовало через учителей членов. Гос. Думы известное воздействие на это законодательное учреждение, завязало сношения и обмен изданиями с западно-европейскими учительскими организациями, развило широкую помощь учителям—жертвам войны, удачно проведя по России отчисление однодневного учительского заработка, не без успеха защищало материальные и правовые интересы учительства и при первых ударах революции об'явило себя Всероссийским Учительским Союзом. На первом своем с'езде, весной 1917 года и на заседаниях созданного по его требованию Государственного Комитета по народному образованию Союз выступил с решительной критикой медлительных мер правительства в обновлении школы в смысле ее раскрепощения от бюрократии и проведения „единой школы".

Уступив место „Союзу Работников Просвещения" после Октябрьской революции, Учительский Союз в спокойной исторической оценке и должен быть признан лабораторией педагогической мысли, благодаря чему, по замечанию авторов „Азбуки Коммунизма", „осуществление идеи единой трудовой школы было уже в значительной степени подготовлено" *).

*) См. „Трудовая школа", изд. Всер. Учит. Союза.

Педагогические идеи в коллективизме.

Несколько выше, в начале главы о современной педагогии, указано было на общественный и даже международный характер современной научной работы. По тем же общим условиям текущего периода общечеловеческой культуры, международным характером отличается теперь и социология, с ее практической, прикладной частью в виде отдельных политических течений. Одним из таких течений является международный социализм, идеи которого смутно бродили издавна в сознании европейских мыслителей, но за последнюю половину XIX в., под влиянием международного сближения в области экономической и научной, вылились в определенное принципиально-выдержанное мировоззрение, охватывающее все стороны жизни, в том числе и вопросы школы и образования.

Из ближайшего сопоставления и изучения культурных явлений прошлого и настоящего в различных странах, социалисты почерпнули смелость утверждать, что высшие заветы человеческой жизни, в разное время прозвучавшие в устах великих религиозных и философских реформаторов и поэтов, не должны остаться навсегда пустой фразой. Они полагают, что человечество идет и придет к такому строю государственной жизни, когда человек, уже лишившийся прав собственности на жизнь другого человека, лишится прав собственности и на труд другого человека; когда общество, сумевшее организовать всеобщую воинскую повинность, сумеет организовать всеобщую трудовую повинность; когда гармоническое развитие личности, теперь удел немногих, будет обеспечиваться для всех.

Жалким было бы государство, говорит Менгер в „Новом учении о государстве“, если бы оно имело целью лишь откармливание. Идеалом народного трудового государства может быть только достижение совершенства в мышлении, действиях и чувствованиях широких народных масс, т. е. их умственное, нравственное и эстетическое воспитание.

Школьная программа социалистов в сущности и теперь уже более или менее влияет на школьную политику во всех более демократических государствах, но, разумеется, она выясняется в целом только при свете социалистических принципов.

Требования полной свободы совести, слова, печати, собраний и союзов прежде всего должны быть отмечены в этой программе, как основа культурно-просветительной ее части. Требуемое для всех граждан, независимо от пола, национальности, вероисповедания, полное равноправие выражается в школьной области требованием равного для всех граждан права на образование с отменой всевозможных ограничений и привилегий. Социалисты, вслед за Амосом Коменским, провозглашают девиз: всех учить всему.

„Миллионеры образования", по словам Менгера, не менее опасны, чем миллионеры капитализма. Но, разумеется, и будущее государство не обойдется без особых специалистов, которые на основе общего, равного для всех образования будут получать и специальные знания.

Международный социалистический конгресс в 1896 г. признал необходимость полной бесплатности обучения. Отдельные социалистические партии варьируют и дополняют это требование указаниями, напр., на необходимость бесплатного снабжения учащихся книгами, пищей и т. д., „чтобы право на науку, признанное за всеми, не обратилось в какой-нибудь новый обман по отношению к детям рабочего и крестьянина".

Социалистов не удовлетворяет филантропическая система стипендий для отдельных нуждающихся детей, по определению школы или жертвователей.

„Пользование милостями убивает таланты, способствует развитию покорной учености, портит характеры, создает трусливых рабов и рабские умы вместо свободных мыслителей. Стипендии являются прекрасным средством для воспитания послушных духовных щитоносцев буржуазного общества" (Цеткина. „Школьный вопрос и с.-д.").

Требуя, чтобы общедоступная школа содержалась на общественный или государственный счет, социалисты во всяком случае в этом требовании закладывают весьма важный фактор школьного прогресса: школа становится, таким образом, подотчетной по отношению к отдельному гражданину-плательщику и всем вместе. Не только родитель, но каждый гражданин вправе требовать, чтобы школа не игнорировала его мнений и соображений по педагогическим вопросам. В качестве такого естественного требования социалистические программы предусматривают право отдельных национальностей в государстве иметь школу, „соответствующую их потребностям и развитию", школу „на родном языке".

В этом пункте требование политической справедливости и человечности коллективисты согласуют с требованием педагогической психологии.

Затем они требуют обязательности обучения. Этой обязательности, которая простирается и на родителей и на государство, придается характер защиты ребенка от нерадивости семьи и общества. О политическом значении ее было говорено выше. Чтобы устранить всякое опасение относительно того, что обязательное обучение нарушит индивидуальность воспитания, некоторые социалистические программы особо подчеркивают полную свободу частной инициативы школьного и внешкольного преподавания. Затем обязательностью обучения социалисты думают оградить детей школьного возраста от преждевременного фабричного труда, который уносит массу детских жизней или калечит и в лучшем случае задерживает физический и духовный рост пролетарских детей.

Международный социалистический конгресс 1896 года признал необходимым добиваться, чтобы только по достижении 16-летнего возраста дети могли быть освобождаемы от школы и допускаемы к работе в разных видах промышленности.

Место для ребенка—школа и площадка для игр, а не фабрика.

Что касается самого курса школы, то наиболее основными положениями социалистических программ являются указания на устранение из обязательного и бесплатного курса уроков религии и на введение профессионального образования на основе общего.

О значении физического труда в школе педагоги всех эпох говорили очень много. Что же касается вопроса о религии, то мотивы социалистического решения сводятся вкратце к следующему:

„Никому из родителей не должно быть воспрещено воспитывать своих детей в той вере, которую они считают наилучшей. Никто не должен быть принуждаем предоставить своих детей общественной власти для принудительного религиозного воспитания".

По очень понятной причине программы социалистических партий не останавливаются на организации среднего и высшего образования: их ближайшая цель—школа доступная всем детям, по крайней мере, в возрасте до 14—16 лет, школа близкая народным местным нуждам, руководимая

органами местного самоуправления. Но в дальнейшем всплывут и задачи высшего образования для всех. Социалистическая программа страны, уже и теперь достигшей высокого уровня образования, гласит: „Социалистическое общество будет располагать средствами для решения великой проблемы воспитания. Но, содействуя во всем народе развитию восприимчивости к искусству, науке, ко всему прекрасному, истинному и доброму, оно даст в то же время всякого рода художественной и научной деятельности новые, теперь не подозреваемые, стимулы и сферы проявления" (Швейцарская с.-д. партия).

Ограничиваясь указанием на важнейшие програмные пункты международного социализма в деле образования, мы переходим к тем типичным для социалиста *точкам зрения*, с каких освещаются эти *пункты*. Ознакомимся со взглядами социалистов на детский вопрос, женский вопрос и на общий вопрос о культуре духовной.

Еще Р. Оуэн, один из предшественников современного научного социализма, пробовал и почти безуспешно своими личными усилиями растрогать сердца капиталистов-предпринимателей картинами горькой доли рабочих детей. Полвека спустя, непосредственно после получения первых депутатских мест в германском парламенте, социалисты выступили против эксплоатации детского труда. Но лишь еще четверть века спустя, когда после Преславского с'езда в 1898 г. Германский учительский Союз организовал собирание сведений о ремесленном и сельско-хозяйственном труде малолетних, весь ужас „золотого детства" для пролетарских детей выступил в своей наготе. По словам поэтов и лицемеров, говорит *Рюле*, общество как будто падает ниц перед ребенком, поклоняется ему, в действительности же оно безжалостно топчет ногами человеческое дитя, рожденное и спеленатое в бедных яслях, позорит в его лице честь всего человечества и губит его телесно и духовно. Рай пролетарских детей представляет собою пустынный, лишенный солнца сад, растоптанный и разрушенный вандализмом развивающегося капиталистического строя. Родители-пролетарии, помните о страшной ответственности перед подростающим поколением. Постарайтесь о том, чтобы в ваших детях жила и приносила плоды мечта о будущем. Думайте ежечасно о словах Ницше: „Заботою о благе своих детей вы должны загладить то, что вы дали им жизнь".

Делая вывод из поражающих и неумолимых цифр, Рюле произносит жестокий приговор над капитализмом, убивающим, увечащим, развращающим десятки тысяч детей, которые или не могут ходить в школу или не могут там успевать вследствие крайней усталости, болезненности и слабоумия. Ни один самый тяжелый и вредный для здоровья вид фабричного труда не минует детей: они работают в шахтах, на табачных и спичечных фабриках, металлических заводах и т. д.

После ночей или бессонных или проведенных в душных и тесных жильях, где нужда сбивает в одну кучу старых и молодых, здоровых и больных, мужчин и женщин,— дети рабочих являются в школы, поражая благонамеренных лицемеров нравственным одичанием.

Еще более страшны цифры, устанавливающие огромное распространение проституции среди девочек школьного возраста и вообще рост преступности среди детей этого возраста.

Беспросветная жизнь, изнурительная работа, отсутствие родительской ласки—все это гибельно отзывается на многих и многих тысячах детей.

Но цифры же доказывают благотворное влияние школы на духовный мир детей: улучшение народной школы ведет за собой понижение преступности среди малолетних.

Однако, очень часто и школа для детей народа поставлена настолько плохо, что сама по себе может являться причиной страданий: учителей мало, они не всегда хорошо подготовлены, педагогические меры не всегда разумны—и в результате организм, надломленный еще вне школы социальными условиями, окончательно доламывается в школе. „Боязнь школы“ оказывается в числе самых обычных причин школьных детских самоубийств, из года в год возрастающих. Наша школа, говорит Рюле, есть и учебное и карательное заведение. Учение в ней становится пыткой и для натур, критически рассуждающих, самостоятельных, и для детей, обессиленных хроническим недоеданием, удрученных наследственностью, не имеющих ни родителей, ни родины, ни пристанища, деморализованных пребыванием в приютах и тюрьмах. „Классовое государство и классовая школа носят одно общее имя, и это имя—несправедливость“, говорит Рюле.

Средняя и низшая школа существенно различаются даже не по количеству, а по качеству учебного материала.

„Смотря по кошельку, можно приобрести истину или для богатых или для бедных. Трудящееся большинство, которое никогда не может быть сделано достаточно покорным, рабским, зависимым, несамостоятельным,—пичкают Моисеем и пророками; наслаждающееся жизнью меньшинство, которое в деле господства, повелевания, эксплоатации и угнетения должно становиться все сильнее и утонченнее, черпает знание из источника, над которым носится дух нового времени... Безнравственно выдавать за истинные две науки... Не существует двух истин, из которых одна хороша для высшей школы, а другая для народной. Существует только одна истина и она должна быть пригодна для всех".

Кроме добродетелей терпения и покорности, государство желает с помощью народной школы привить народу ложный патриотизм преподаванием „солдатской истории". Оно не думает позаботиться о физическом здоровьи учащихся и о том, чтобы учителя не только дрессировали их ум и забивали память, но сами, пользуясь независимым положением, вели детей к идеалу совершенного, гармонически развитого человека. Ужасная тяжесть вины современного общества и государства в том, что черные призраки страданий носятся там, где должно бы блестеть солнце, где народ мечтает вести все свое лучшее, самое любимое, дорогое в страну светлого будущего, желая снова помолодеть в своем юном поколении. Лишь будущее братское единение всех трудящихся вернет детству яркие цветы, и „дети будут снова смеяться, щебетать и веселиться, озаренные ярким светом свободы и братства!"

До-школьное, материнское воспитание еще Амосом Коменским положено в основу всего воспитания. Позднее Руссо, отстаивая права ребенка, обращал свои страстные упреки к матерям, забрасывающим детей для светских удовольствий. Эти старые мысли воскресли в педагогических взглядах социализма, который увеличил их жизненное содержание, рассматривая так называемый женский вопрос, как и детский вопрос, прежде всего в качестве вопроса экономического, социального.

Из обширной литературы, относящейся к этому предмету, выберем прежде всего сочинение немецкой женщины-социалистки *Клары Цеткиной*, посвященное характеристике экономического положения женщины.

Развитие средств производства разрушило экономическую основу деятельности женщины внутри семьи. В состоятельных кругах женщина, совершенно эмансипировавшись от печного горшка с помощью наемной прислуги, употребляет свои досуги на удовольствия, на умственные занятия, на филантропию, и вообще культивирует в себе качества, привлекающие к ней мужчин. В менее состоятельных кругах женщина вынуждена нередко браться за оплачиваемый труд, по преимуществу интеллигентный. Женщину из народа экономические условия привели к фабричной машине. Во всех случаях женщина перестала быть исключительно хозяйкой и „естественной", как говорили раньше, воспитательницей своих детей.

Женщина из рабочего класса очень часто даже лишена возможности быть матерью или вследствие крайней нужды, затрудняющей вступление в брак, или вследствие физической слабости.

Разно влияя на буржуазную и пролетарскую семью, экономические условия одинаково и там и здесь вырвали воспитание детей из рук женщины-матери. Но в первом случае воспитание передается наемным няням, боннам, учителям, специально подготовленным для своего занятия. Во втором воспитателем детей становится случай, а школою— нужда.

Женщине-работнице не приходится и думать о новых современных педагогических взглядах и усовершенствованных способах воспитания. Ей в пору только заштопать чулки и штанишки и заработать кусок хлеба для своего ребенка. Она может свободно вздохнуть, если ребенок попадает в народные ясли, в детский сад. Воспитание, таким образом, переносится из семьи в общество, и пролетариат, да и не один он, только выиграет, если это будет признано совершенно прямо, без лицемерных оговорок, и со всеми вытекающими из факта выводами. Женщина естественная кормилица своего ребенка. Но в дальнейшем „важно не именно материнское, а вообще разумное, любовное воспитание, основанное на знании законов развития ребенка". Женщина всегда воспитывалась хуже мужчины, и при настоящих требованиях, пред'являемых наукой воспитания, она в качестве матери обнаруживает свою несостоятельность.

Женщина не рождается педагогом, как и мужчины не рождаются сапожниками, солдатами, а нынешние условия жизни не позволяют женщине развить даже природных пе-

дагогических способностей до уровня современной педагогики. Идеал воспитания—„человек в истинном смысле этого слова" слишком сложен, для достижения его нужно знание физических и психических законов человеческого развития и специальное изучение педагогических методов. Даже ремесленник должен знать глину, из которой лепит, и изучить лучшую методу лепки Буквально преступен взгляд, по которому инстинкт материнской любви заменяет знания. Всякий инстинкт слеп. Даже с помощью каких-нибудь популярных руководств современная женщина в массе не сможет воспитать своего ребенка без особых педагогических знаний. Противники женской эмансипации сами не замечают противоречия, когда говорят о низком уровне развития женщины, и этой неразвитой женщине безраздельно хотят вверять воспитание новых поколений. Женщина остается с „допотопными" представлениями о красоте, добре и истине; как же она воспитает людей будущего? Вековым гнетом в ней принижены общественные интересы; как же она воспитает граждан? Пока женщина всем своим мышлением, всеми чувствами опирается на старину, она не может быть наилучшей воспитательницей, „ибо дети воспитываются для будущего, а не для настоящего".

Обязанность общества обеспечить ребенку уход матери, пока она является его кормилицей; позже общество должно дать детям все те учреждения, которые будут ему домом, окружат его материнскою заботливостью в лучшем и широком смысле слова. Женщина не должна быть устраняема от воспитания, но не в качестве матери, а в качестве специально подготовленной воспитательницы.

Когда, с уничтожением зависимости труда от капитала, женский вопрос в рабочем вопросе разрешится для переустроенного общества, когда женщина разовьется в свободного человека и придет к полному сознанию своих прав и обязанностей, она будет достойной воспитательницей и скажет словами „Прометея" у Гете: „Здесь стою я и формирую людей по своему подобию".

Говоря о том, как рассматривается в социалистической литературе вопрос о воспитании в связи с женским вопросом, нельзя обойти книги *Бебеля*: „Женщина и социализм", которая пользуется беспримерным успехом. Она переведена множество раз на различные европейские языки, в том числе на польский, чешский, болгарский и несколько раз на рус-

ский. В 1909 г. в Штутгарте вышло юбилейное *50-ое* издание этой книги.

Большая часть книги посвящена выяснению различных сторон положения женщины в капиталистическом строе, при чем автором использованы многочисленные статистические и бытовые данные, касающиеся брака, женского фабричного труда и проституции.

Указывая, что ни женский, ни детский вопросы не могут удовлетворительно решиться даже с помощью демократической буржуазии, Бебель только от нового, социалистического общества ожидает осуществления того идеала, чтобы человек стал оцениваться, как человек.

Одной из главных задач нового общества должно быть соответствующее воспитание потомства. Всякое дитя—желанный прирост общества, и потому первым предметом его забот является родильница-мать. Не привилегированное меньшинство, а все матери нового общества будут пользоваться превосходными родильными домами.

После естественного воспитания у материнской груди, ребенок получает возможность товарищеских, детских игр при условиях, способствующих его духовному и физическому развитию.

„Дети легче всего воспитываются в обществе себе подобных". Последовательно в детские игры и гимнастические упражнения вводится знакомство с практической деятельностью: садоводством, земледелием и т. д. Масса устарелых, излишних, противоречивых и задерживающих духовное и физическое развитие методов и предметов обучения отпадет. Знание жизненно-нужных вещей будет способствовать стремлению учиться. Общество доставит средства образования, платье и все вообще содержание для всех детей. То, что в искаженном виде применяется буржуазным обществом в его кадетских корпусах, сиротских домах, институтах и т. п., новое общество даст в идеальном виде и для всех детей, так как родители, получив более досуга от физического труда, получат вместе с тем возможность ближе влиять на детей и, участвуя в воспитательных комитетах, определять порядок воспитания и педагогические мероприятия в образовательных учреждениях. Наемные няньки, бонны, гувернантки не будут портить детских характеров богатых семей, воспитывая лень, прививая безнравственные и извращенные взгляды. Исчезнет ранний детский труд на фабриках и голодание, отравляющее теперь школьные годы пролетарских

детей. Воспитание должно быть равным, общим для обоих полов и одинаково полным, всесторонним. В современном строе один унтер-офицер дается для обучения 8 или 10 рядовым. Когда в новом обществе такое же небольшое число учеников будет приходиться на одного учителя, то будет достигнуто то, чего следует достигнуть. Развивая лучшие черты современной школы в таких странах, как Соединенные Штаты, социалистическое воспитание будет воспитывать мужчин и женщин до уровня вполне развитых граждан, людей, которым не чуждо ничто человеческое, которым хорошо известна их собственная природа, собственная сущность, как сущность и состояние общества, где они полноправные члены. Тогда исчезнут все возрастающие эксцессы нашей современной молодежи, которые являются естественным следствием общественного состояния с его гниением. Заносчивость, отсутствие дисциплины, безнравственность—все это вызывается разложением нашей домашней жизни и ядовитыми влияниями жизни социальной. Все это зло будет устранено без всяких принудительных мер оздоровлением общественной атмосферы.

Сравнение современных аристократических школ с убогими школами для детей трудовых слоев населения доказывает, что причина упадка современной средней и высшей школы—упадок буржуазии, у которой „нет более идеалов". Вследствие недостатка высших идеалов все охвачено жаждой наслаждений, и если в такой атмосфере дети еще не в конец испорчены, то это служит доказательством здоровья человеческой природы и ее стремления к прогрессу. Проповедь покорности и исправительные заведения—вот чем кончается педагогическая мудрость старого общества в борьбе с педагогическими уродствами.

Новое общество оздоровит семью и воспитание. Молодое поколение, пройдя курс общественной школы, получит возможность продолжать образование по своим склонностям или заниматься искусством. Не будет ни цеховых художников, ни цеховых ученых, ни цеховых ремесленников. Не будет музыкантов, артистов, ученых по профессии, но тем более их будет по вдохновению, таланту и гению.

Когда домашняя жизнь освободится от мелкой суетливости, все—отцы, матери, дети—получат возможность и после школы пользоваться всевозможными учреждениями для духовного и физического развития и совершенствования. Постоянное общение с людьми полноправными и свободными совершенно искоренит трусость и бесхарактерность, отли-

чающие современного человека. Этому воспитанию в духе благородства, самостоятельности, неподкупности будут содействовать с одной стороны путешествия, облегченные лучшими путями сообщения, с другой стороны произведения литературы и публицистики, освободившиеся от усмотрения издателей и цензоров, от корыстного приспособления к низменным вкусам читающей буржуазии. Полная свобода мнений сделает возможным беспрерывный прогресс.

С полным сочувствием Бебель цитирует слова Р. Вагнера из его „Искусства и революции".

„Если промышленность не будет более нашей владычицей, но нашей служанкой, то целью жизни мы сделаем жизнерадостность и будем стремиться воспитать наших детей способными и достойными к действительному наслаждению этой радостью.

„Воспитание, исходящее из упражнения силы, из заботы о физической красоте, благодаря уже беспрепятственной любви к ребенку, и из радости видеть расцветающей его красоту, сделается художественным, и каждый человек в каком-нибудь отношении по-истине будет художником. Различие естественных склонностей выработает такое богатство разнообразнейших направлений, которое трудно и представить".

Ознакомившись с точкой зрения социалистов на детей, как об'ект воспитания, и на мать, как воспитательницу, нужно перейти к их взглядам на школу и науку вообще, как на средство воспитания и предмет обучения. Для социалистов это прежде всего „интеллектуальное производство", развивающееся параллельно с общим производством и отражающее на себе влияние установившихся производственных отношений. Для современного культурного человека, говорит *Каутский* („На другой день..."), безостановочный ход интеллектуального производства сделался не меньшей необходимостью, чем регулярный ход производства хлеба и мяса, каменного угля и железа, Но какова его организация в современном обществе, и чего можно ожидать на другой день после социального переворота?

Во-первых, интеллектуальное производство в виде общественной организации народного образования почти целиком находится в руках общества или государства и ведется ими в целях наживы, не для удовлетворения общест-

венных потребностей. Колоссальное развитие науки с применением совершеннейших, но и очень дорогих технических средств, естественно ведет к тому, что наука все более и более монополизируется государством, располагающим богатыми денежными средствами. Но наука существует собственно „только в головах исследователей", а исследователи не могут выйти из рамок своего общественного и служебного положения. Отсюда деморализующее влияние классового господства на науку, преимущественно в области социальной, юридической, гуманитарной, так как исследователи волей или неволей считаются с мнениями правительства, церкви и господствующих классов.

Социалистический режим прекратит эти стеснения. Он организует дело народного образования таким образом, чтобы каждая способная личность получила возможность приобрести все знания, доступные ее пониманию. Спрос на научные силы возрастет, а давление на пытливый дух исследователей вместе с тем исчезнет. Влияние гармонических общественных отношений создаст благоприятную атмосферу для научной деятельности.

Второй вид современного интеллектуального производства—единоличное, мелкое производство для заработка. Социальный переворот не предполагает непременно обобществления таких орудий производства, как перо, кисть и палитра, но он поведет к исчезновению того типа покупателей, которым ныне служит рынок научного и художественного товара. Увеличится число красивых общественных зданий для работы, собраний, увеселений. Здесь художник, архитектор, скульптор найдет широкое поприще. Но не мода, не прихоть покупателя, а сознательная общественная цель будут руководить искусством, которое освободится от унизительного давления рынка. Общее образование вызовет жажду творчества и наслаждения искусством в широких народных массах. Лучшая организация физического общественно-необходимого труда предоставит больше досуга для занятий трудом умственным. Но не только педагогика, а и просто экономическая необходимость заставит устроить дело образования таким образом, чтобы подрастающее поколение обучалось в школе не одному умственному, а и физическому труду, чтобы вырабатывалась прочная привычка соединять материальное производство с интеллектуальным. Сокращение обязательного общественного физического труда даст

возможность вольного приложения сил к личному интеллектуальному труду без мысли о заработке.

Наконец, современное общество знает третью форму интеллектуального производства, форму капиталистической эксплоатации в издании газет и журналов, устройстве частных школ, театров и т. п. В будущем строе, разумеется, эта эксплоатация падет вместе с другими ее формами, но сосредоточивать издательское, театральное и т. п. дело в руках государства не представляется желательным, чтобы не задерживать личной инициативы. Для этой цели будут служить свободные союзы, которые будут развиваться по мере сокращения рабочего времени в области материального производства, по мере увеличения заработной платы. Богатство само по себе еще не создает могучей идейной жизни. Для этого необходимы благоприятные условия не только материального характера. Нужна свобода интимных и индивидуальных отношений. Регулирование общественного хаоса и освобождение этих отношений от всяких пут—вот задача социального переустройства. Нельзя связывать человека в его умственных интересах и художественных вкусах, раз им выполнены его общественные обязанности. Вольные союзы являются поэтому наилучшим средством для проложения новых путей в тех областях интеллектуального производства, где единоличные усилия недостаточны, а государственная поддержка не обоснована необходимостью и вместе с тем налагает известные обязательства. Итак, „коммунизм в материальном производстве, анархизм в интеллектуальном“ — такова формула Каутского для разрешения вопроса о положении духовной культуры в социалистическом обществе.

„Век ребенка“ Эллен Кей.

После предыдущего изложения не покажется удивительным, что педагогическое сочинение норвежской социалистки Эллен Кей носит эпиграф, взятый у сверх-индивидуалиста Ницше: „Любите страну ваших детей: да будет эта любовь вашим новым благородством; любите же эту страну, еще не открытую за дальними морями“...

Тем более естественно, что в дальнейшем развитии своих взглядов Эллен Кей высказывает пожелание, чтобы наступил какой-нибудь педагогический потоп и унес все, кроме Монтэня, Руссо, Спенсера и новейшей педологической литературы.

К Монтэню и представителям экспериментальной психологии она обращается с особым уважением. Но за то вся рутинная педагогика, какие бы слова она ни возвещала, какие бы реформы ни сулила, встречает в Эллен Кей беспощадного врага. Никакие частные поправки в школьном деле не исправят дела, пока школа органически связана с фальшивым общественным строем, где нет равенства и братства, и под лицемерным покровом церковного учения сохраняются смертная казнь, проституция, биржевая игра и рабство детей.

Социальный переворот, в котором охранительное, для женщин и детей, законодательство является одним из моментов,—это единственный путь к решению женского и вместе с тем детского вопроса. В новом обществе, где все будут работать, кроме физически неспособных, функции матери будут считаться настолько важными, что общество обеспечит ей возможность отдаться всецело детям, пока они нуждаются в ее уходе. Становясь матерью, женщина будет приветствовать эту возможность служить обществу в качестве матери и воспитательницы. Мы далеки еще от нового строя, но при каждой социальной мере следует разбирать, приближает ли она нас к идеалу социализма. Современные феминистки глубоко ошибаются, выделяя женский вопрос из общего социального вопроса. „Всякое требование равенства там, где природа создала неравенство, ведет к истязанию стороны слабейшей. Равенство еще не есть справедливость“. Для женщины не составляет блага работа при таких условиях, которые вредны мужчинам и детям. В Силезии от работы на стеклянных заводах у девушек происходят такие изменения в организме, что впоследствии, становясь женщинами, они испытывают страшные мучения при родах, и врачи ездят в Силезию учиться акушерству. Вот куда ведет свобода женского труда при современных условиях. Половая распущенность, порча детей, прежде их рождения, затягиванием, об'ядением, бессонными ночами и пр.—вот свобода женского чувства в современном обществе. „Век ребенка“ наступит, и на ребенка будут смотреть, как на святыню, когда общество научится видеть в предотвращении безвинных и бесцельных страданий одну из самых благородных своих задач. Материнство будет считаться священным, если оно явилось последствием чистой и действительной любви и вызвало серьезное сознание материнских обязанностей. Законным будут признавать каждого ребенка,

рожденного здоровыми, любящими людьми, разумно и любовно воспитанного. Родителям не нужно будет просить у детей прощения за то, что даровали им жизнь, когда не только чувственная влюбленность, но умственное единение, общность труда, товарищеская дружба будут решающими мотивами брака. При развитии коллективного труда с помощью машин и электричества, женщина освободится от современного варварского домашнего хозяйства с базарной корзиной, плитой и шваброй, но тем напряженнее будет духовная интимная жизнь, и в ней будет условие истинной жизнерадостности и индивидуального развития.

Капиталистический строй разрушил семью и семейное воспитание: „тысячелетняя привычка вытирать носы ребятам, ласкать и бить их—не есть воспитание". Женщины-пролетарки бросают детей для работы, аристократки—для развлечений—и дети выпроваживаются в школу, где на первых порах им сообщаются сведения, которые прекрасно могли бы преподать им матери, и где убивается душа ребенка в чаще нелепостей, предвзятых мнений, и в результате „правильного школьного периода", проведенного в „общей", т. е. плохой школе, дети утрачивают всякую самостоятельность и лучшие качества индивидуального склада. Школа „для всех" при настоящих условиях есть школа для известного класса. В ней разделены мальчики и девочки, дети высшего и низшего класса, в ней нельзя научиться взаимному доверию, пониманию, уважению. В ней процветает зубристика, в ней ослабляют силы ребенка, преподнося ему разнообразную, но разжеванную умственную пищу. В ней тихий и послушный, т. е. безличный и бесцветный ученик, провозглашается примерным. Звонками и переменами здесь размерено все время, цепенеют умы, тупеют и немеют души, как учителей, так и учеников в рамках безличных предписаний и методических принципов. Нет любви к делу; всюду царит дух карьеризма, подчинения, отвращения к радикальным средствам общественного переустройства.

Правительство и руководящие классы, нуждаясь в покорных слугах, путем школьного обучения и особенно преподаванием религии, поддерживают в подрастающем поколении ложные идеи, суживая и стесняя свободное развитие личности, прививая детям стадные чувства, страх перед малейшим отступлением от того, что принято в товарищеском кружке. Раньше чем ребенок научится честно относиться к требованиям внутреннего чувства права и совести, он „дрес-

сируется под мундир", подготовляется к тому чтобы потом подчиняться общепринятым чиновничьим лояльным требованиям, общепринятому патриотизму и т. д.

Между тем, „цель школы так же, как семьи и общества, должна бы заключаться в том, чтобы постоянным накоплением силы и счастья и непрерывной борьбой со всеми суживающими жизнь влияниями способствовать развитию более усовершенствованных форм".

Воспитание—обуздание, воспитание—прививание к личности ребенка иной сущности, воспитание—преступление. Цель будущего воспитания в том, чтобы создать прекрасный мир, в котором ребенок будет расти, совершенно свободно двигаться, пока он не переступает границы прав других людей. Ошибочно формировать детей по своему образцу, потому что жизнь требует все новых и новых типов, а не повторения старых; ошибочно формировать детей и по своим идеалам, потому что при общих уродливых условиях дети в таких случаях лишь привыкают к своеволию, наскучив гнетом принуждения, в котором нет последовательности. Фребелевский принцип: „Будем жить для детей" нужно заменить другим: „Дадим жить детям".

Прежде всего это значит освободить детей от преждевременной школьной муштровки, даже от детского сада, где они выращиваются, точно семена на тарелке, и привыкают делать то, что совсем бесполезно, считая это настоящей „работой". Нужно учить детей отыскивать действительные ценности в жизни.

Детский сад будущего—место, где дети свободно играют, как щенята или котята, где умная женщина вмешивается в их игры только тогда, когда они готовы причинить вред себе или другим; но это не нижний этаж фабрики, откуда переработанный живой материал передается для дальнейшей обработки в следующий этаж—в школу.

Впрочем, было бы несравненно лучше заменить и детский сад и школу для детей раннего возраста домашним обучением. Только семья может нормально научить ребенка понимать свободу и опасность собственной воли и последствия собственных опытов, развить потребность в общественности, но таким образом, чтобы индивидуум был живой клеточкой, содействующей построению живых форм, а не кирпичем, употребляемым на постройку по воле мастера. В семье концентрируется чувство, которое разбрасывается в школе, поэтому домашнее воспитание в те годы, когда фор-

мируется чувство, имеет такое же значение, как хорошее товарищество позже 12-летнего возраста. Ошибкой Руссо, а за ним и Спенсера было то, что они преувеличили значение реальных знаний и мало уделили внимания чувству и воображению. Культура индивидуального глубокого чувства должна лечь в основу интеллектуального развития и всех социальных чувств—и она лучше всего достигается в тесном кругу семьи. Индивидуальное чувство, индивидуальная совесть не заключают в себе опасности для социальных форм, когда воспитание направило их разумно. Самые эксцентричные народы достигают и самой широкой политической и социальной свободы, потому что чувство личной самостоятельности у них всегда далеко превосходит грани установленной законами свободы и заставляет непрерывно думать о расширении их.

Отсюда не следует, что ребенку предоставляется произвол делать все. Нет, семья только должна постараться о том, чтобы в обстановке, окружающей ребенка, менее было для него соблазнов к чему-нибудь недопустимому, но необходимо с последовательностью, без всякого шатания от одной педагогической системы к другой, научить ребенка относиться с уважением к известным нормам, к миру взрослых, в котором он сам должен создать себе место, но место, имеющее свои границы. Конечно, ни награды, ни наказания, и особенно телесные, не должны иметь места в воспитании. Даже метод естественных последствий по Спенсеру не всегда применим, так как эти последствия или могут быть вредны для ребенка или приходят слишком поздно. Нужно иногда действовать авторитетом, но не командовать.

Развивая в ребенке общественную личность, следует позволять ему на каждом шагу переживать действительные жизненные опыты и никогда не обрывать шипов с роз, которые растут по его пути. Так, напр., за услугу не следует награждать его, подарки, сделанные им, не следует возвращать ему: он не должен даром наслаждаться душевным благородством; пусть у него остается сознание сделанной жертвы, принесенного труда рядом с чувством самоудовлетворения.

Заимствуя у системы детских садов ровно столько, сколько нужно для развития наблюдательности, для соединения деятельности с полезной целью, семья, как естественная ячейка трудового общества, лучше всего научит ребенка серьезно относиться к общественным обязанностям, к

исполнѐнию долга, к труду и регулярной деятельности. Никакая школа современного общества не сравнится в социальном воспитании с семьей, где труд отца и матери представляется детям в форме живой деятельности, а не в форме проповеди о прилежании, при чем чадолюбивые родители скрывают от детей собственные заботы, труды и лишения, переносимые ими для того, чтобы лучше принарядить детей, развлечь их и т. д. Дети должны видеть, что их воспитатели исполняют даже такой труд, который откровенно признается ими неприятным. Они сами должны привыкать к тому же. Никоим образом не следует развивать их эгоизм и ослаблять выдержку и самодеятельность, потакая их капризам, позволяя посягать на права и труд других людей, уступая навязчивым просьбам поиграть с ними, оберегая от всяких трудностей и даже легкой физической боли.

Наконец, в семье ребенок должен получить задатки любви и понимания природы, интереса к хорошей книге, уменья найти себе игру и занятие.

На фундаменте, заложенном семьею будущего, будет строить общее образование школа будущего, школа для всех, школа, мыслимая только в мечтах, пока общество не придет к выводу, что самый дорогой школьный план есть, в сущности, самый дешевый, и оградит законодательством детский возраст от промышленного труда. В этой школе нет ни наград, ни отметок, ни экзаменов. Самостоятельность учащихся поставлена на первом плане. Школьная библиотека—самая важная учебная комната. Кругом школы сад. Занятия в саду и ремесла служат физическому воспитанию, при котором не забывается рядом с развитием силы и красота. Цель новой школы—научить наблюдать и любить жизнь и вместе с тем оберегать силы молодого поколения. После того, как дети провели несколько лет в общеобразовательной школе, приблизительно в 15-летнем возрасте они сознательно выбирают специальную школу, где сообразно с своими наклонностями и способностями и завершат образование.

Открывая широкий простор индивидуальности учеников, школа будущего общества откроет неменьший простор индивидуальности учителей.

Учитель должен быть научно-правдивым, но чем он суб'ективнее, тем лучше. Чем полнее раскроет он перед детьми свою оригинальность, конечно, не навязывая своих мнений, тем более окажет содействия их действительному развитию. Много будет требоваться от учителей и учитель-

ниц будущей школы, но зато у них будет хорошее вознаграждение при малом количестве занятых часов, так что они в состоянии будут продолжать самообразование. Самостоятельность в социальных и политических вопросах, свобода слова и действия будут их гражданскими правами, как и всех других граждан. Воспитание и общественная жизнь будут одинаково вызывать и поощрять то мужество, которое двигает культуру и которое принижается теперь всеми средствами, и особенно клерикализмом, не имеющим ничего общего с религиозным воодушевлением, возвышающим душу, заключающимся в стремлении „очеловечить человеческое существо".

Клерикализм и милитаризм, тесно связанные между собой, не то, чем они себя называют—не религия и не патриотизм. „Милитаризм и клерикализм давят и заглушают свободу—принципом власти, самосознание—дисциплиной, гражданский дух—военной славой, чувство права—солдатской честью".

Инстинкт самообороны и сопротивления, этот первый зародыш социального чувства законной справедливости, должен быть очищен от недостойных наростов клерикализма и милитаризма. Тогда молодежь, свободная от пут лицемерия, будет идеалистична, будет находить счастье в сострадании и сорадовании людям. Ценя свою индивидуальность, она сознает, что нельзя топтать и заглушать личность других. Проблемы индивидуализма и социализма должны определять отношение ее ко всем текущим вопросам современности.

Книга Эллен Кей важна особенно в том отношении, что она показывает, до какой степени грубо представление о социалистах, как о каких-то „уравнивателях", малярах, все покрывающих одной краской, глушителях всякой индивидуальности, всякого личного дарования. Ведь несомненно, что в обществе, лучше, прочнее и складнее устроенном, личность как раз и в состоянии будет развернуться многограннее, многоцветнее. Факт только тот, что для новой жизни нужно больше талантливости, больше творчества, больше радости творчества, нужно больше и организационного воображения.

Это и нужно иметь в виду нам, свидетелям и участникам великого опыта создания „нового мира". Мы не найдем ярких красок „Века ребенка" ни в той наскоро выпущенной и скудной литературе, которая вся почти указана в главе „Школа и коммунизм" книги Бухарина и Преображенского

„Азбука коммунизма“, ни в той школьной действительности, которая развертывается на наших глазах в современной русской школе, перестраиваемой по программе коммунизма впопыхах, среди грохота оружия, в истощенной стране, при недостатке в пище, свете, топливе, книгах. Но проблески новой жизни все-таки уже есть в школе, и каковы бы ни были у каждого личные переживания и настроения, все-таки вся история общественно-педагогических идей властно ведет к выводу, что возврата назад не может быть и не должно быть. Нам не к чему вернуться, негде отыскать в прошлом какого-то блаженного угла. Движение вперед одно может спасти. Нужно, видя отрицательные стороны современной действительности, выравнивать ее по новым принципам, но не отказываться малодушно от новых принципов для воскрешения старых форм. Они умерли и невозвратно.

„Дело настало живым“ и оно должно быть усвоено и выполнено.

Оглядываясь на тени наших предшественников, мы можем сказать: история *педагогов* кончилась, наступила действительно история *педагогики*, история сложного социально-педагогического процесса, в котором каждый из нас, как музыкант хорошо сыгравшегося оркестра, дает свой звук, сообщает общей мелодии свою окраску и по завету Дистервега „живет в целом“.

Дополнительная глава.

(Послесловие).

За время печатания книги мне пришлось заново передумать некоторые ее отделы в связи с авторитетными замечаниями, сделанными мне по поводу ее плана и содержания.

Считаю не лишним для читателей остановиться в этой главе-послесловии на трех наиболее существенных пунктах.

Прежде всего нужно подчеркнуть смысл того неожиданного соседства, в каком „Очерки“ ставят великих реформаторов воспитания не только с иезуитами, но даже с Победоносцевым или Шварцем.

У истории есть свои права. Она воздает должное Граккам и Колумбам, но она не забывает воздать должное Чингисханам и Батыям. И не только во имя исторической полноты и справедливости приходится говорить о таких „вредителях“ на ниве просвещения, как наши министры победоносцевского типа.

Нет, это нужно сделать, чтобы всякий педагог и деятель новой школы знал и помнил, какую тяжелую, неблагодарную работу предстоит ему выполнять, очищая эту „ниву“ от мусора, чтобы не падал духом, видя медленные успехи своей творческой деятельности. Нелегко исправлять ошибки и преступления прошлого. Наши педагогические лавры достаются только тем, кто умеет сначала побороться с терниями.

Нужно было и, может быть, даже в большей степени, чем это сделано мною, обрисовать те искаженные педагогические цели, во имя которых старое государство, располагая своим сильным налаженным аппаратом, калечило школу и людей. Нужно это было потому, что у нас, как везде и всегда после великих переворотов, находятся певцы прошлого, воздыхающие о невозвратном. Нужно знать Победоносцева, Кассо, Шварца и иных, ведавших дело „просвещения“, чтобы в упор спрашивать этих Дон-Кихотов старины: „Если вы недовольны новым путем школы, то на какой чистый и

светлый старый путь вы ее хотите вернуть? Что заветного и дорогого забыли и оставили вы в прошлом?"

Вот почему нужно было уделить внимание последышам дореволюционной государственной школы.

Это один пункт. Второй—далеко неосуществленное желание ввести читателя в педагогическую современность.

С тех пор, как написаны последние главы книги, наша педагогическая литература продолжает, хотя и понемногу, обогащаться. В дополнение к той минимально обязательной программе педагогического самообразования, которая дана выше, теперь хотелось бы упомянуть, по крайней мере, об одном выпуске библиотеки „Работников Просвещения", изд. Всеросс. Союза Раб. Просв.—о книжке „Педагогическое творчество в Германии. Отчет о германской конференции педагогов", помимо того, что книга интересна, как показатель профессионально-педагогической деятельности нашего времени, она интересна освещением таких вопросов, как трудовая школа, частная школа, подготовка учителей и т. д., при чем среди известных немецких педагогов, реферированных в книге, фигурируют такие авторитеты, как Зейдель, Наторп, Кершенштейнер.

Наконец, последний пункт—это педагогические идеи в нашей художественной литературе. В виду интереса, вызываемого этим вопросом, я, не углубляясь в комментарии, даю короткий перечень наших классических произведений, представляющих целую художественную библиотеку по вопросам детской психологии, воспитания в обычном смысле слова и собственно социальной педагогики в полном понимании этого термина.

Фонвизин. „Недоросль". Искажение семейных чувств. Заглушение умственных способностей растительной жизнью. „Дворянская наука".

Пушкин. „Евгений Онегин". Воспитание „шутя" и обучение „чему-нибудь и как-нибудь". Результаты.

Его-же. „Скупой рыцарь". „Уединение и праздность губят молодых людей".

Лермонтов. „Герой нашего времени". Уродливые впечатления детства. Искажение социальных понятий.

Гоголь. „Мертвые души". Скука бестолкового обучения. Пример и правило. Воспитание „приобретателя". Юность и старость.

Гончаров. „Обыкновенная история". Бессилие книжных мечтаний. Вырождение идеалов, не добытых в процессе труда. „Адуевщина".

Его-же. „Обломов". Психология барства. Когда начинается воспитание? Сказка и жизнь. „Нежность и чистота души". Обломов и его жестокость эгоиста-барина.

Островский. „Свои люди—сочтемся". Воспитание в темном царстве—жертвы и палачи.

Его-же. „Доходное место". Воспитание женщины для „благородной жизни". „Споткнувшийся" либеральный герой.

Помяловский. „Очерки бурсы".

Писарев. „Погибшие и погибающие". Сравнение „Очерков бурсы" с „Записками из мертвого дома" Достоевского.

Достоевский. „Преступление и наказание". Развитие идеологии под влиянием экономических и бытовых условий.

Его-же. „Братья Карамазовы". Наследственность Карамазовщины. Социальный тип героев. Детвора. „Раннее развитие". Героизм юности.

Его-же. „Униженные и оскорбленные". Социально-экономическая почва „трудных характеров". „Эгоизм страдания". Драма детской любви.

Его-же. „Дневник писателя". Значение воспитания для нации. Разложение семьи. Отцы и дети.

Тургенев. „Бежин луг". Природа и социальная среда в их влиянии на детей.

Его-же. „Дворянское гнездо". Род Лаврецких. Отражение эпохи в личности. „Вывих" Лаврецкого, характерный для тургеневского героя.

Его-же. „Накануне". Детские впечатления Елены и прояснение, углубление их в любви к Инсарову.

Полонский. „Крутые горки". Гимназия—классическая и классовая школа реакционной полосы русской жизни. Детское самоубийство.

Л. Толстой. „Детство, отрочество и юность". Психология возрастов. Черты личности и общественного класса. Роль ласки и наказания. Ложь. Пробуждение сложных чувств.

Его-же. „Война и мир". Влияние эпохи на детей. Петя Ростов.

Его-же. „Детская мудрость". Понятия права, силы, добра, справедливости и детей и юношей.

Его-же. „Воскресение“. Зарождение и сила чувства социальной ответственности.

Некрасов. „Крестьянские дети“. Пассивное и активное внимание. Влияние трудовой обстановки.

Короленко. „Слепой музыкант“. Психология ощущений. Эгоизм одиночки. Воспитание состраданием.

Его-же. „История моего современника“. Национальное чувство. Воспитание чувства общественного долга и права.

Чехов. „Моя жизнь“. Вопросы труда физического и интеллигентного. Протест детей.

Его-же. „Человек в футляре“. Школа футлярных людей. Культура трусости.

Л. Андреев. „Ангелочек“. Озлобленный одиночка.

Его-же. „Жегулев“. Дети революции.

Его-же. „К звездам“. Психология борьбы. Жертвы личности за общее дело.

М. Горький. „Супруги Орловы“. Пробуждение личности. Борьба самоопределения.

Его-же. „Фома Гордеев“. Тиски сытости и праздности. Гнет классовой психологии.

Его-же. „Детство“. Воспитание и обучение в пролетарской среде.

Его-же. „Мать“. Психология женщины и матери. Воспитание рабочих сил в борьбе за свободный труд.

Того же автора.

Голос семьи о школе, 1900 г.
О преподавании родного языка и литературы, 1909 г.
Историко-литературные очерки. (Пушкин, Гоголь, Тургенев, Толстой), 1909 г.
Теория словесности, иллюстрированная снимками с произведений архитектуры, скульптуры и живописи, 1911 г.
Очерки по истории русской литературы, 1912 г.
Синхронистическая диаграмма и историко-литературная карта России, 1916 г.
Писатели-ярославцы. Вып. I и II 1921 г.
Общедоступный курс истории русской литературы, 1922 г.
Методика русского языка, 1922 г.